لحسن بوتكلاي

تدريس النص الأدبي

من البنية إلى التفاعل



تقديم

محمد خطابي

مكتبة الأدب المغربي

أفريقيا الشرق

تدريس النص الأدبي

من البنية إلى التفاعل

المؤلف : لحسن بوتكلاي
عنـوان الكتـاب : **تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل**
رقم الإيداع القانوني : 2585 / 2009
ردمك : 8-697- 25-9981 -978
أفريقيا الشرق – المغرب
159 مكرر ، شارع يعقوب المنصور – الدار البيضاء
• المطبعة : الهاتف : 04 95 25 0522 / 13 98 25 0522
الفاكس : 20 29 25 0522
• النشر والتصفيف : الهاتف : 53 67 29 0522 / 54 67 29 0522
الفاكس : 72 38 48 0522
البريد الإلكتروني : E.mail : africorient@yahoo.fr

لحسن بوتكلاي

تدريس النص الأدبي

من البنية إلى التفاعل

تقديم

محمد خطابي

أفريقيا الشرق



تقديم

هذا كتاب جمعت مقالاته بعد أن تفرقت في منابر مختلفة؛ وخيرا فعل المؤلف بجمعها لتحصل الفائدة من ترجمتها أو كتابتها. هذا كتاب يطرق موضوعا من أخطر الموضوعات، وخطورته تكمن في أنه يلقي حجرة في بركة قليلون هم الراغبون في تحريكها.

إن أحد مظاهر جدية الكتاب تترجمه الخبرة التي توافرت لمؤلفه بالمكابدة والمثابرة تدريسا وترجمة وتأليفا. ولذا فاختياره المقالات المضمومة بين دفتي الكتاب تستجيب لهذه المطالب مجتمعة. ومن مظاهر جديته أيضا أنه اختار مقالات ألفها أعلام كان ومازال تدريس الأدب من شواغلهم الدائمة. وقد جمعوا إلى العناية بالأبعاد والأسئلة النظرية المتصلة بالأدب همومَ تدريسه وتدارسه. وربما يعرف القارئ هؤلاء الأعلام بذكر بعضهم أمثال ميشيل بنامو وفرانك سميث وفرانسيس سيكوريل وأنطوان كامبانيون... ونحن لا نستبعد أنه اطلع على مؤلفاتهم ذات الصلة بنظرية الأدب المحضة، ولذا ربما مكنه هذا الكتاب من اكتشاف وجه آخر غير مألوف لديه.

تكمن أهمية الكتاب، بل ضرورته، في صدوره والمدرسة المغربية على اختلاف درجاتها ومستوياتها تشهد مدا وجزرا يكبحان انطلاقتها تارة ويزودانها بما يلزم من الطاقة -وما أقلها- للاندفاع نحو ارتياد آفاق

رحبة تارة أخرى. وهكذا «حُرِّرت سوق» تأليف الكتاب سعيا وراء التنوع والتنافس وإذكاء روح الاجتهاد والجودة... ولكن ما من تقويم لكل ما حدث ومازال يحدث.

ليس هذا الكتاب «يدور حول» مناهج الدراسة الأدبية وإنما هو كتاب يسائل (ويوظف) المناهج المعنية في العملية التربوية وما يحيط بها من صعوبات تتصل بطبيعة المادة المدرّسة والمخاطب بها أعني التلميذ، ومن ثم الطريقة المثلى لخلق تفاعل بين الاثنين بوساطة من المربي.

ومن حسنات الكتاب أنه أحاط بمشكلات تدريس مختلف أنواع الخطاب الأدبي (الشعر والسرد والدراما). ومن حسناته أنه ضمّنه بعضا من تجربته في تدريس الأدب وإنصاته إلى أسئلة التلاميذ المحرجة والمربكة؛ فحوَّلها إلى موضوع للتفكير بدل إهمالها، كما جرت به العادة.

وأخيرا، لقد وُفِّق المؤلِّف/ المترجم في جعل المقالات المترجمة واضحة العبارة متماسكة التركيب، فحصلت الإفادة. ولذا استحق الإشادة بمجهوده الذي نأمل أن يرعاه بما يلزم من الدربة والمران. والله الموفق.

محمد خطابي

أكادير، متم أبريل/ نيسان 2009.

مقدمة

عرفت النظرية الأدبية المعاصرة تحولات كبيرة، تمثلت في تجاوز ما كانت تقدمه البنيوية من طرائق تحليلية تستند إلى اللسانيات وتعتبرها نموذجا، لتنتقل إلى تناول قضايا كانت مبعدة من اهتمام النقاد. ومن هذه القضايا، قضية القارئ ودوره في التفاعل مع النص وتحيينه وتأويله وتشييد انسجامه. من هنا بزغ نجم النظريات التي تهتم بالقارئ/ المتلقي، فأسست جهازا مفاهيميا تم توظيفه في مقاربة النص الأدبي. ومن هذه القضايا أيضا قضية السياق الثقافي أو النسق الثقافي الذي أُنتج ضمنه النص واستُهلِك فيه. وهذا ما أَوْلَتْ له الأهمية الدراسات الثقافية والنقد الثقافي.

ومن المعلوم أن البنيوية قد أغفلت عمدا -وبحثا عن العلمية والموضوعية- كل ما يرتبط بالسياق الخارجي للنص وبمتلقيه؛ إلى حين استيفاء بنية النص حقها من الدراسة والتحليل. وإذا أردنا أن نعيد رسما تاريخيا للنظرية الأدبية باقتضاب، يمكن أن نقول إنها مرت بثلاث مراحل كبرى، هي:

أ- مرحلة الاهتمام بالمعطيات السيرية والتاريخية والنفسية.

ب- مرحلة الاهتمام بالنص كبنية مغلقة.

ج- مرحلة الاهتمام بالقارئ وبدور ثقافته وتصوراته وسياقه.

إن التبدل من إبدال إلى آخر، سمة ملازمة للنظرية الأدبية. ولم يكن تدريس النص الأدبي، تبعا لذلك معزولا عن تلك التحولات والانعطافات التي عرفتها وتعرفها هذه النظرية، وتشهدها العلوم الإنسانية بصفة عامة. لهذا نعيد مع الأستاذ محمد حمود طرح التساؤل التالي: «إذا كانت الاستفادة من التجارب النقدية والبيداغوجية أمراً لا محيد عنه، فلماذا يتم حصر هذا الانفتاح في خطط وطرق تدريسية تم هجرها وتجاوزها من طرف الأوروبيين أنفسهم، بعدما استنفدت طاقة بقائها ووجودها، وبعد أن أفسحت المكان لطرق ونظريات فرضتها دواعي التطور الذي لحق مختلف العلوم الإنسانية؟»[1].

فبتتبع تاريخ تدريس الأدب، يتبين أن المقاربات البيوغرافية والتاريخية ظلت مهيمنة عليه خلال السبعينيات والثمانينيات، لينفتح في التسعينيات على المقاربات الجديدة، كالبنيوية وتفريعاتها الأسلوبية، والسرديات... وغيرهما، ثم على المقاربات التداولية ونظريات القراءة، ودون أن يتخلى كليا عن المداخل السياقية والبنيوية داخل الكتب المدرسية.

لقد دفعتنا هذه التحولات التي عرفتها تدريسية الأدب إلى التفكير في كيفيات الاستفادة ديداكتيكيا من المناهج الحديثة. واتضح أنها انتقلت من إيلاء الأهمية للبنية وما تستلزمه من المحايثة والسانكرونية، إلى اعتبار دور تفاعل القارئ مع النص. ولمتابعة هذا التحول جمعنا في هذا الكتاب الذي اخترنا له عنوان «تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل» مجموعة من المقالات التي نشرناها في جرائد ومجلات متخصصة، ومن الدراسات المترجمة. وكلها تتقاطع وتتمحور حول الإشكالات التي

---

1 — محمد حمود: تدريس الأدب، إستراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 1993، ص: 82.

يطرحها تدريس الأدب في التعليمين الثانوي والجامعي، وحول إمكانات الاستفادة من المناهج النقدية الحديثة والمعاصرة.

وقد مهدنا لهذه الدراسات التي ينتظمها هاجس تحيين ممارساتنا الديداكتيكية وتجديدها، وإسنادها إلى أطر ومرجعيات نظرية، بفصل يتناول جدوى تدريس الأدب في المدرسة. واتضح لنا أنه يجب أن يحقق للمتعلم المتعة والفائدة معا، باعتبار الأدب أداة للمتعة ومستودعا للمعارف بمختلف أنواعها في الآن نَفْسِهِ. وهذا يستدعي التركيز على المواطن التي تحقق الفائدة، لكن مع الحفاظ على الاستمتاع بالنص الأدبي إيقاعِه وصورِه وعالمِه؛ فَتَعَلُّمُ لُغَةٍ مَا، لا يمكن أن يحقق أهدافه دون قراءة أدب تلك اللغة، بل إنه يُيَسِّر ذلك التعلم، لأن الأدب يمتع التلميذ/ الطالب ويروقه.

أما الفصل الثاني فيتضمن ترجمة لمقدمة كتاب مشيل بنامو «من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي»؛ اخترنا لها عنوان «النص الأدبي وبيداغوجيا الاكتشاف». ويدعو فيها إلى أن العنصر الأبرز والأهم في الأدب هو الشكل الفني. وأن البيداغوجيا الملائمة هي التي لا تغفُل هذا الشكل ولا تقتل جمالية النص الأدبي، أي التي تجعل التلميذ يعي ما يجعل لغة الأدب مختلفة عن اللغة المتداولة والكتابة العادية. وبنامو، في هذا التصور، يستلهم من المنظور البنيوي ما حققه على مستوى دراسة السرد والشعر والمسرح.

ويتضمن الفصلان الثالث والرابع ترجمة لفصلي: «بيداغوجيا البنية» و«بيداغوجيا الانزياح» من الكتاب نفسه؛ والذي يتسم بالمزواجة والمراوحة بين ما حققته النظرية الأدبية المعاصرة، مستفيدا من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانيات ومما أنجزته الديداكتيك، دون إغفال شروط النقل الديداكتيكي وذلك بمراعاة مستوى المتلقين/ المتعلمين وحاجياتهم.

أما الفصلان الخامس والسادس، فيتضمنان ترجمة لفصلين من كتاب «Devenir lecteur» لفرانك سميث الذي دافع فيه عن دور القارئ ومعرفته ونظرته إلى العالم في فهم النص وإعطائه معنى؛ وعن دور المعلومة اللابصرية في الفهم. فحينما نعجز عن فهم الإنتاج اللغوي المكتوب أو الشفهي، فذاك يكون بسبب افتقارنا إلى «المعلومة اللابصرية الضرورية». ومن ثم فإن من مهام مدرس الأدب تأثيث ذهن التلميذ بذخيرة ثقافية وأدبية، من أجل أن يتفاعل مع النص ويدرك إحالاته المعرفية والثقافية. وهو الأمر الذي أبرزه رواد نظرية التلقي (إيزر وياوس) بشكل أكثر صرامة وعلمية.

وفي الفصل السابع تناولنا الصعوبات التي يطرحها تدريس النص الشعري الحديث، نظرا لطبيعته وتوظيفه طرائق تعبيرية غير مألوفة. وتبَيَّنَ أن غموض هذا الشعر يجب ألا يقف عائقا أمام إقراره ضمن البرامج الدراسية، بل يتعين استثماره في حفز المتلقي/ التلميذ إلى المساءلة والتفاعل بنحو إيجابي. إن مناط الأمر يعني تغيير أساليب القراءة والإقراء وتجاوز تقنيات التفسير التي تكتفي بالبحث عن المعنى في ثنايا الدرس واستبدال استراتيجية تشييد الدلالة بها من طرف القارئ.

وفي الفصل الثامن، نجد ترجمة لمقال فرانسين سيكوريل الذي قدم مسارا للتعامل مع النص السردي، مؤكدا ضرورة الانطلاق من فرضيات القراء/ المتعلمين ومقابلة بعضها ببعض. وهذا التفاعل يأخذ ثلاثة أشكال:

أ- التفاعل في الاتجاه: قارئ ⟵ نص.

ب- التفاعل في الاتجاه: نص ⟵ قارئ

ج- التفاعل بين أعضاء الفصل.

وقد اقترح سيكوريل في دراسته هاته مسارا قرائيا وإقرائيا، يتضمن أربع مراحل تروم تشجيع القارئ على التفاعل مع النص؛ وهذه المراحل هي:

أ- ما قبل القراءة: وهي مرحلة إعداد القراءة.

ب- الاستكشاف: صياغة الفرضيات وخلق رغبة في القراءة لدى المتلقي.

ج- القراءة/ اكتشاف النص: تحليل وحدات النص، وشخصياته، وحواراته، وفضاءاته، وصيغ السرد فيه..الخ.

د- القراءة البعدية: تعبير عن رأي أو موقف معين من النص المقروءأو استجابة له.

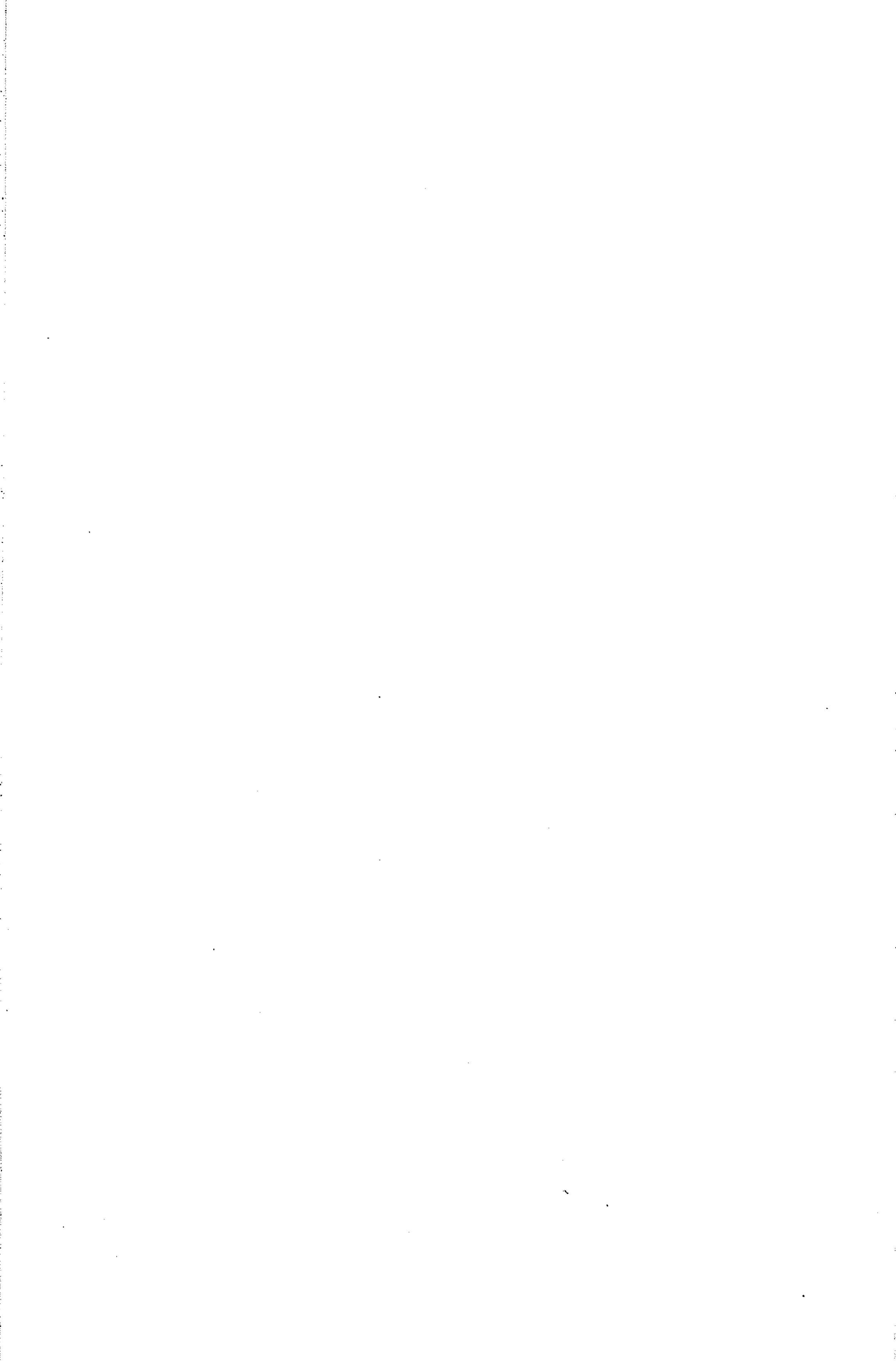
أما الفصل التاسع فيتضمن ترجمة لمقال أنطوان كومبانيون نشره في: «Magazine littéraire»، يبرز فيه أن القلق ملازم للقراءة، عكس ما يدعيه علماء التربية الذين يدافعون عن القراءة وينوهون باللذة يقول: «فهناك لذة الاستغراق في عالم الرواية، ولذة ملامسة لغة الشعر، كما توجد لذة فهم الذات والوجود، لكنها ليست لذة غير مؤذية تماما».

لقد شهدت النظرية الأدبية انتقالا من طور الاهتمام بالبنية إلى الاهتمام بالتفاعل. وعلى تدريس النص الأدبي ألا يظل حبيس المقاربات البنيوية، بل عليه أن ينفتح على المقاربات التواصلية ولسانيات النص ونظريات القراءة. وهذا لا يختلف عما تدعو إليه البيداغوجيات المعاصرة من ضرورة إيلاء المتعلم مركز الاهتمام في تشييد تعلماته وتطوير معارفه وقدراته القرائية. والله الموفق

تنغير في: 2009/01/26



تدريس الأدب



لماذا نُدَرِّس الأدب في المدرسة؟ هل نُدَرِّسُه استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة؟ أم نُدَرِّسُه لأن العادة اقتضت أن تتضمنه كل المناهج التعليمية كمادة؟ وما الوضع الاعتباري لتدريس الأدب في الوقت الحاضر الذي يعرف سيطرة وسائل الإعلام المتطورة واكتساح الصورة لمختلف مناحي الحياة، وكنتيجة لذلك تراجع دور الكتاب، قناة الأدب والمكان الذي يحضنه؟ وما الوظيفة التي سيضطلع بها بعد اجتياح لغة إلكترونية جديدة عبر الإنترنيت والهواتف المحمولة، والتي لا تستخدم في أغراض تجارية فحسب، بل في نقل المشاعر والأحاسيس بين الشباب أيضا؟ بعبارة أخرى هل مازال هذا الشباب يمتلك قدرة أو حتى رغبة في قراءة قصيدة جاهلية يقف صاحبها ويستوقف ويبكي ويستبكي، وفي قصيدة عباسية يتبرم قائلها من الوجود والحياة أو يتغنى بمفاتنها ومباهجها، أو في قراءة رواية حديثة تمزج بلغة فنية شاعرية، الخيالي بالواقعي، واليومي بالأسطوري، والمألوف بالغرائبي، أو في قراءة قصيدة معاصرة تستلزم جهدا تأويليا لبناء انسجامها والتفاعل معها؟

فرض علينا طرح هذه الأسئلة أمران رئيسان: يتمثل الأول في واقع القراءة حيث يسود النفور منها داخل المدرسة وخارجها؛ بالإضافة إلى انتشار تصور شائع يرى أن الأدب ليست له وظيفة ملموسة، وفي أحسن

الأحوال لم تعد له أية وظيفة في حياتنا المعاصرة. ويكمن الأمر الثاني في الرغبة في إيجاد أرضية نحدد فيها رهان تدريس النص الأدبي وغايته، لأن تحديد هما سيذللان صعوبات وضع استراتيجية تدريسية كفيلة بتحقيق تلك الرهانات والغايات: بصيغة أخرى إن الإجابة على ال«لِمَاذا؟» سييسر الإجابة على ال«كَيْفَ؟».

إن التساؤل عن وظيفة تدريس الأدب يثير إشكالا قديما جديدا؛ وهو وظيفة الأدب التي تباينت بصددها آراء الفلاسفة والنقاد منذ أرسطو إلى اليوم. وإذا كان المقام لا يسمح بجرد كل الآراء التي أثيرت في هذه القضية النظرية، فمن الممكن الخلوص منها إلى أن الأدب قد حددت له وظيفتان مركزيتان: المتعة والفائدة. فالأدب لدى البعض متعة بأساليبه وطرائقه الفنية ولغته، باختصار بشكله. ويرى هؤلاء أن الأدب لا يكون أداة لسواه «القصيدة [التجلي الخالص للأدب] لا تستطيع أن تكون أداة لسواها، لتعبئة الجماهير (المعبأة أكثر من اللزوم بشروطها وأوضاعها) أو لشحنها، أو لتحريضها، أو لتأليبها، أو لتكتيلها، أو لتوحيدها، فهذه إلهمات لغيرها... إنها بلا أحمال، ولا أثقال، ولا قشور، ولا حقائق، ولا أمكنة ولا أزمنة»[2].

والأدب لدى البعض الآخر يقدم منفعة بما يتضمنه من معارف وتجارب وثقافة ينقلها من جيل إلى آخر، وهذا ما تتبناه أغلب الآراء قديما وحديثا، فالأدب لديها رسالة اجتماعية أو سياسية أو أخلاقية حسب الخلفيات الفكرية والمذهبية؛ «وقد كان تاريخ فلسفة الفن تسجيلا للمواقف التي تتوزعها هاتان المقولتان المتعة والمنفعة، فمن أديب ينتهي إلى أن الفن متعة، ومن مفكر يخلص إلى أن الفن منفعة»[3].

2- بول شاؤول: في لاجدوى الشعر، فصول المجلد 15 العدد 2 صيف 1996. ص 14[illegible]..
3- عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة السادسة، 1976 ص19.

بيد أن البعض يرى أن الأدب يجمع بين هاتين المقولتين/ الوظيفتين: «إن النص الأدبي يمكن أن يكون في نفس الوقت أداة للمتعة، ومستودعا للأفكار المقدمة للقارئ ومكان التعرف على الواقع، وهو بهذا السبب منفتح على معان متعددة»[4]. فكيف يمكن تحقيق المتعة والمنفعة في درس الأدب؟

إن الإجابة على هذا السؤال تستدعي البحث عما يجعل النص الأدبي ممتعا وما يجعله نافعا، للتركيز على هذه المواطن في تدريس النص الأدبي.

لقد ركزت المناهج التقليدية على محتوى النصوص الأدبية انطلاقا من اعتبار الأدب أداة للمنفعة (الفائدة)، فأولت الأهمية للشرح والتفسير من أجل العثور على المعاني القريبة والبعيدة، الظاهرة والخفية. وقد ترتب على ذلك التوجه إغفال الجانب الفني في غالب الأحيان. وأولت بعض المناهج الحديثة التي جاءت كرد فعل على الأولى، أهمية للشكل دون الالتفات إلى محتوى النصوص المدروسة وإحالاتها التاريخية والاجتماعية والثقافية.

وفي هذا السياق أكد بول شاؤول على لا جدوى النقد والمقاربات النقدية للأدب وخصوصا للقصيدة الشعرية ف: «النقد يقتل القصيدة، يمدد جثتها بين عينيه وأصابعه ويقطعها، ثم يدعي أنه يوصلها من جديد. إن أية مقاربة نقدية للقصيدة تعني إعدامها، وفي أفضل الأحوال مسخها، ونظن أن الاتجاهات النقدية القديمة والحديثة ما هي سوى أدوات إرهاب وقتل تمارس على حرية القصيدة وعلى مصيرها، وحياتها وعلى الشعر فيها»[5] لأن القصيدة في نظره: «يشدها هؤلاء النقاد والباحثون والمحللون

4- M.P. Schmitt. A. *Viala: Savoir-lire*, 4 ED. Didier 1982, Paris. P 17.

5- بول شاؤول: نفسه. ص. 151.

إلى معلوماتهم، ثقافتهم الجاهزة، طليعية كانت أم موروثة أم تقليدية، ويحاصرونها بأنفاسهم الثقيلة، وبأدواتهم المحددة، ليتواصلوا معها في مختبراتهم، وفي تجاربهم: إنه التواصل الداهم القمعي... فالقصيدة هي المجهول، فكيف يمكن أن نقاربها بالمحدد وبالمعلوم؟ والقصيدة هي العدم، مسافة العدم إلى العدم، فكيف يمكن أن نخنقها بموت المعاني؟ وهي التي لا تريد أن تقول، فكيف نقولها؟ وهي التي لا تحمل وظائف ولا رسائل ولا مهام، فكيف نسند إليها هذه الأحمال الباطلة»[6]. ولم يكتف بول شاؤول بالدفاع عن لا جدوى النقد، بل سخر سخرية لاذعة من المناهج النقدية بمختلف مساربها ومشاربها: من الألسنية بعلميتها ووضوحها وموضوعيتها القاتلة، ومن الإحصائية بأرقامها ونسبها المئوية، والإيديولوجية ببيئتها وأصلها وفصلها، والتحليلية النفسية بعقدها وأمراضها، والأنتربولوجية بجماجمها الأثرية وهياكلها العظمية!

لكن إذا كانت هذه المناهج كلها تقتل القصيدة (الأدب) وتعدمها وتمسخها، فماذا سيكون مصيرها بعد إقرارها في منهاج دراسي وتدريسها مرات متتالية؟ إنها وفق هذا الرأي قد تفقد هويتها الجمالية وخصوصيتها الأدبية. ولا شك أننا إذا بنينا تحليلنا وموقفنا على رأي شاؤول القائل بلا جدوى النقد، فسننتهي حتما إلى لا جدوى تدريس الشعر. مما سيحرم التلميذ من جمالية نوع أدبي أساس.

من المؤكد أن مراوحة الأدب بين وظيفتين قد تؤدي إلى تغليب إحداهما على أخرى، إلى حد الامحاء والإقصاء. فإذا كانت الطرق التقليدية في التدريس قد أعلت من شأن المنفعة (المحتوى)، فإن بعض الطرق الحديثة نادت بإعلاء مكانة المتعة(الشكل) إلى حد إلغاء البعد

6- بول شاؤول: نفسه. ص. 151.

المعرفي المضموني في النص. لكن الأكيد أن المدرسة لا يمكن إلا أن تجمع في تدريس النص الأدبي (حتى النص الشعري الذي أعفاه بعض الفلاسفة والنقاد من أداء أية رسالة وأي معنى) بين الوظيفتين، ذلك أن المدرسة تُعِدُّ التلميذ للحياة عن طريق تزويده بالتجارب ومده بالخبرات والمهارات اللازمة من جهة أولى، وتعده لتذوق الآثار الأدبية والشعور بلذة في قراءتها أثناء الدراسة وبعدها من جهة ثانية.

إن غاية تدريس الأدب تتمثل في تقريب هذا الفن بأجناسه المختلفة من نفس التلميذ، وتحفيزه على عشقه وتعلم اللغة من خلال ذلك في الآن نفسه.

لقد ظن البعض إمكانية تعلم لغة دون أدبها؛ والواقع أنه لا يتأتى ذلك دون قراءة أدب تلك اللغة في مختلف مراحل الدراسة. لذا يبقى تدريس الأدب ضرورة ملحة، لأنه تلبية لرغبة اجتماعية لما يقوم به من أدوار لصالح المؤسسات الاجتماعية، ولرغبة فردية لأنه يروق ويمتع التلميذ/ القارئ. وقد حدد أمبرتو إيكو Umberto Eco للأدب وظائف عدة في حياتنا الفردية والجماعية ؛ فالأدب يحافظ على اشتغال اللغة كتراث جماعي فيخلق هوية متجانسة «لنتخيل كيف ستكون الحضارة اليونانية بلا هوميروس، والهوية الألمانية بلا ترجمة لوثر للإنجيل، واللغة الروسية بلا بوشكين، والحضارة الهندية بلا قصائدها المؤسسة»[7]؛ كما يحافظ على اشتغال اللغة الفردية (الإنجاز أو الكلام لدى اللسانيين). وتتيح قراءة الأعمال الأدبية في نظر إيكو تمرينات في تعلم احترام حرية التأويل، لأن هذه الأعمال تقترح خطابا بمستويات متعددة، وتضعنا أمام غموض اللغة والحياة، ولكي تقرأها

7- Umberto Eco: *Sur quelques fonctions de la littérature*, in Magazine littéraire n° 392 novembre 2000. p: 58.

الأجيال بطريقة مختلفة ينبغي أن يحفزها إلىَ ذلك احترامُ عميق لما أسماه في موضع آخر «مقصدية النص».

إن تعدد وظائف الأدب الناجم عن اختلاف المنطلقات الفكرية للنقاد والفلاسفة، وعن تعدد أجناسه وغناها، سيترتب عليه تعدد وظائف تدريسه مع ضرورة مراعاة خصوصية المستهدف/ التلميذ والنصوص المختارة (قديمة/ حديثة، شعرية/ نثرية... إلخ). إننا نروم بالأدب ومن خلاله، نقل الثقافة إلى الجيل الصاعد وتحسين أدائه اللغوي، كما نبغي الحفاظ على تربية الذوق والإحساس بالجمال الفني. فالمطلوب من المدرسة إذاً، إعداد تلميذ قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي، والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية.

وإذا كان منهاج اللغة العربية[8] لم يشر تصريحا إلى الوظائف التي يسندها للأدب، فقد أشار إلى أن درس الأدب يتوخى تحقيق مجموعة من الكفايات: التواصلية والمنهجية والثقافية والقيم والمواقف الوجدانية لدى التلميذ وتنميتها وصقلها. وتكشف لنا إطلالة سريعة على الأهداف التي تتضمنها كل كفاية من هذه الكفايات عن تصور المنهاج الضمني للأدب، فهو أداة وغاية: أداة لتنمية اللغة ومعرفة الأساليب والمفاهيم الأدبية، ولاكتساب مهارات الفهم والتحليل والتفكيك ولنقل القيم الإنسانية والتعرف على أنواع أساليب الكتابة ووظائفها؛ وهو غاية إذ يشير المنهاج إلى إعداد تلميذ يُقْبِل بنهم وعشق على قراءة الأدب أثناء الدراسة وبعدها.

ولكي يحقق تدريس الأدب أهدافه، يلزم الاستناد إلى منجزات النقد الأدبي والعلوم الإنسانية المختلفة، ذلك أن حقولا معرفية اهتمت بقضايا

8- انظر في هذا الصدد: منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي؛ المملكة المغربية، الكتابة العامة، المديرية العامة للشؤون التربوية، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، 1996.

قد تفيد دارس الأدب ومدرسه في إيجاد أجوبة دقيقة لأسئلتهما: كيف نفهم المقروء؟ والمقروء الأدبي خاصة؟ وكيف سندرس الأدب؟ وكيف نحقق الوظيفتين لدى التلميذ/ القارئ؟ وكيف يمكن تذليل صعوبات تدريس النص الأدبي؟

ومن الأبحاث التي ستثري استيعابنا لما تطرحه إشكاليتا القراءة والفهم كتاب «Devenir lecteur» للباحث في اللسانيات النفسية فرنك سميث Frank Smith الذي ركز على دور معارف القارئ القبلية في فهم النص، حيث يتعذر عليه الفهم دون التوفر على نظرية للعالم. لذا يصير من مهام المدرس عموما ومدرس الأدب خصوصا بناء هذه المعارف القبلية لتمكين التلميذ من قراءة النصوص وفهمها، وإدراك إحالاتها المعرفية والثقافية والإفادة منها في إغناء معارفه وإثرائها.

ومن هذه الكتابات أيضا «من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي» لمشيل بنامو Michel Benamou الذي استفاد من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانيات مستعيرا من هذه الحقول مفاهيم وأدوات إجرائية لتوظيفها في تدريس النص الأدبي دون أن يغفل شروط نقلها الديداكتيكي. واقترح من أجل ذلك تقنيات لا تشوه جمالية النص، ولكن تسائله وتحلله مستغنيا عن تقنية التفسير والشرح وعن تاريخ الأدب بالمفهوم اللانسوني. إن ما يرومه مشيل بنامو دون شك، هو ألا تغتال الديداكتيكُ أدبيةَ الأدب، أي ما يجعل منه أدبا.

يسعى بنامو، باقتراحه هذا النوع من المقاربة، إلى تأزيم العلاقة بين التلميذ والنص الأدبي بتوريطه ليكون مبادرا إلى اكتشاف أغواره واستكناه مواطن الجمال فيه. وهو يمتح في ذلك من الطرق الفعالة التي تعتبر التلميذ المحور في عملية التعليم والتعلم، إذ تفسح له المجال لاكتشاف المعارف وتشييدها اعتمادا على طاقاته الذاتية الكامنة. وقارئ الكتاب

«من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي» كما يرى Debyser سينتهي إلى أن البيداغوجيا التي تستبعد خصوصية الخطاب الأدبي هي بيداغوجيا مبتورةٌ. ويوضح بنامو في كتابه هذا منظوره إلى اللغة الأدبية وإلى القراءة وأنواعها وعلاقتها بالبيداغوجيا، ليعمد بشكل تفصيلي إلى توظيف هذه المفاهيم في قراءة النص الأدبي وإقرائه.

وإذا كان بنامو قد ركز على استخلاص البنيات المحايثة للنصوص، فإن فرانسين سيكوريل Francine Cicurele في كتابه «قراءات تفاعلية في تدريس اللغات الأجنبية» ألح على البعد التفاعلي، إذ يرى أن القارئ يظل مرتبطا بالنص الأدبي بعد القراءة الأولى عكس المقالة الصحفية مثلا. ذلك أن النص الأدبي يتضمن بياضات وفراغات؛ والقارئ هو الذي يملؤها ويتممها بفرضياته التأويلية. ولا شك أنه يجد متعة في هذه العملية تضاهي المتعة التي يحس بها المبدع. وينجم عن خصوصية الأدب هذه، خصوصية القراءة والإقراء الأدبيين. وجماع الأسس السليمة في عملية الإقراء هو أن يحافظ المدرس على هذه الخصوصية.

إذا لمسنا لدى مشيل بنامو وعيا مبكرا بأهمية القارئ/ التلميذ مع منح الأولوية للبنيات النصية (لهذا يستعمل مصطلحات ومفاهيم الأسلوبية البنيوية: البنية – الانزياح – الإيحاء)، فإننا نلاحظ أن فرانسين سيكوريل يركز أكثر على القارئ ويدعو إلى ضرورة تشجيع التفاعل بين القارئ والنص، باعتماد المنهجية التفاعلية التي تمنح له دورا فعالا في استنطاق النص واستكشاف بنياته ودلالاته. لكن مع وجود هذا الاختلاف بينهما يبقى هدفهما هو إقراء النص الأدبي بدون إقصاء أدبيته وجماليته، وكذا أبعاده الدلالية والمعرفية.

النص الأدبي

وبيداغوجيا الاكتشاف(*)

---

* المصدر: العنوان من اقتراحنا، والمقال عبارة عن مقدمة عامة لكتاب:
Michel Benamou: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire.* Hachette/Larousse collection le français dans le monde. Paris, 1971.



1- من اللغة المتداولة إلى اللغة الأدبية:

إن تدريس نظرية الأدب فعل يختلف عن وصف عمل أدبي؛ وهما يختلفان عن تقديم قصيدة شعرية أو مقطع سردي للتلاميذ داخل الفصل؛ فالنظرية تروم التعميم، والوصف يهدف إلى توظيف كل العناصر وتناولها، بينما يميل التقديم «الصفي» إلى التبسيط. من ثمة يجب علينا حصر وتحديد مهمة الأستاذ الذي يكون في وضعية إيجابية إذا كان يدرس أدبا أجنبيا، ذلك أن تلاميذه يكونون معودين على تمارين تكسبهم ممارسات لغوية جيدة، كما يستطيع أن يثير، انطلاقا من خطاب غير «موسوم»، الوعي بما يجعل الأدب مغايرا ومختلفا، لأن هذا الاختلاف عن اللغة المتداولة وعن الكتابة العادية (روبورطاج مثلا)، كما بين دانييل كرست Daniel Coste، هو ما يميز الخطاب الأدبي. ولا شك أن منظري الأدب سيتساهلون معنا في اختزال الأدب إلى ثلاثة أنظمة مميزة.

أ- الانزياح.

ب- البنية.

ج- الإيحاء.

يتحدد الأدب في نظرنا بكونه انزياحا عن اللغة المتداولة، أو باعتباره يتضمن توازيا أو تقابلات داخلية تمنح له بنية شكل أو فكرة، أو بإثارته إيحاءات نادرة. ليست لهذا التعريف صرامة النظرية ولا مرونة الوصف الشامل. باختصار، إنه تعريف بيداغوجي.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة تجنب الخلط بين اللغة الأدبية ولغة التواصل الشفهي الذي نلمسه في المنهجيات الفرنسية القديمة التي هيمنت في التعليم الأولي. وفي هذا الصدد نذكر بمنهجية إعادة بناء النص Reconstitution du texte التي اعتمدت كتمرين للانتقال من اللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة. بيد أن هذه المنهجية تقود إلى إنشاء خطاب غير موسوم، أي غير أدبي. فممارسة «إعادة بناء النص» دون احتياطات واحترازات قد تنفي السمة الفارقة التي تميز، في نظرنا، الأدب عن الخطاب العادي. لكن ما هو الخطاب العادي؟

بتعميم نظرية ميكائيل ريفاتير Michael Riffatere حول «القارئ الجامع» Architecteur الذي تسم ردود أفعاله اللسانية الانتظار «العادي» الناتج عن سياق ما؛ نستطيع القول: إن الخطاب العادي خطاب يناسب مقاما معينا ومحددا، أي خطاب يعبر فيه/ به متكلم محتمل في هذا المقام أو ذاك.

يتجنب هذا التعريف كلمات غامضة وملتبسة مثل: لغة مستعملة، لغة متداولة، لغة عادية، معيار لساني...إلخ، كما يستحضر مقام المتكلم وحالاته (حادثة سير، امتحان، رسالة إلى وزير...) ووضعيته الاجتماعية التي تبرز في نوع اللغة الموظفة (متصنعة أو عادية...) ويناسب أيضا وضعيته كمتلق أي شكل الخطاب (شفهي، شفهي محكي، أدب، روبورطاج...) وأخيرا وسائل نقل الرسالة (الهاتف، المداخلة الشفهية، عقد مكتوب...إلخ)...

تفسير النص:

يجدر بنا إعادة النظر في تعليمنا التقليدي دون مجاملة. وسننتهي إلى أن التقنية المسماة: «تفسير النص» تفترض بالتأكيد وجود وعي باختلاف الأدب لدى التلاميذ. وهو أمر غير متحقق في الواقع. كما أن تفسير النص يميل إلى نفي هذا الاختلاف واختزاله، حتى لو تم ذلك على شكل أسئلة موجهة. ويتولد عنه خطاب غير موسوم، إذ يقوم على عرض ثنيات النص وبسط تضاعيفه. والأدبية، كما هو معلوم تكمن كلها في هذه الثنيات. إن أي كلام ينهض على الاستعارة أو التوازي والمحاكاة الخفية؛ كل هذا لا ينبغي هدمه، بل يجب التحسيس به قبل كل شرح أو تعليق.

إن التفسير «الجيد» يجعلنا نعجب به أكثر من النص ذاته؛ فانفعال الأستاذ وحماسه معديان دون شك، أما انفعال الشاعر فيحتاج إلى وساطة المدرس ليتأثر به التلميذ. وهدف البيداغوجيا يتمثل في حمل هذا الأخير على أن يحس بالنص قبل أي تَحَدُّثٍ عنه أو تعليق عليه... وأخيرا، إن بيداغوجيا تفسير النص سلطوية بطبيعتها ولا تستطيع أن تكون ملائمة للنص الأدبي. ذلك أن الأسئلة ينبغي أن يصوغها التلميذ، بعد معاشرة وتلمس الاختلاف الذي يؤلف العمل الأدبي. فكل ما نرغب فيه هو بيداغوجيا الاكتشاف والدهشة والمفاجأة؛ وإذا ما تمكن تفسير ما من ملامسة الاختلافات في النص الأدبي، فذاك سيكون أجمل وأروع.

إذاً، إن ما يعنينا هو التقليل من اعتباطية التفسير المموه، لأن الأدب في النهاية إثارة للحرية.

القراءة:

ما معنى أن نقرأ نصا أدبيا أجنبيا؟ إنه أولا فك شفرته كلمةً كلمةً. وتستلزم هذه العملية امتلاك معجم مناسب وكاف وبنيات تركيبية

ضرورية. ثانيا إنه انفعال بالنص... وفي المقام الثالث هو انخراط في تجربة إستتيقية كاملة. والقراءة يمكن أن تتوقف عند هذا الحد. غير أنها في تعليمنا «الصفي» تعني أيضا، تأويل تجربة القراءة. هنا لابد من الالتفات إلى مستوى التلاميذ، لأنه إذا كانت المرحلتان الاستتيقية والتأويلية تناسبان تلاميذ ذوي مستويات متقدمة، فإن القراءة بمعنى التفكيك والتحسيس بالأدبية تتلاءم مع المستوى المتوسط...

تفترض هذه الأبعاد الثلاثة في القراءة (البعد الدلالي، والبعد الإيمائي، والبعد الإستيتقي) أنشطة متباينة يجب ألا نتركها للصدفة، بل يتعين علينا مفصلتها والتفكير فيها أثناء الإعداد. ونقدم هنا تصميم درس بغية إثارة النقاش أكثر من تقديمه كنموذج:

هيكل الدرس:

1- **المرحلة الدلالية**: Phase Semantique

تكون إعدادا للإحساس بالنص، وتتعلق بدراسة المعجم قبل التفاعل مع النص.

والدراسة اللغوية توجه نحو الوقع الأدبي للنص.

أ- استخراج الجمل الأساس (عبارات من النص).

ب- إعادة استعمال هذه الجمل في وضعيات مماثلة.

ج- حوار أو تمارين للمراقبة والتقويم.

د- تلخيص جماعي.

2- **المرحلة الإيمائية (المحاكاة)**: Phase Mimétique

تكون للإحساس بالنص.

يقع الاستدماج بوساطة التوجيه، وحركة تقليد النص.

أ- تمرين ملء الفراغ (نص أو جمل تتخللها فراغات).

ب- قراءة النص بصوت مرتفع.

ج- تكرير العناصر الصوتية.

د- تخطيط الأشكال (البنية).

هـ- مسرحة النص.

3- **المرحلة الاستيتقية**: Phase Esthétique

تكون لوصف ما تم الإحساس به.

صياغة عقلية مجردة والتعبير عما تم الإحساس به.

أ- طرح الأسئلة.

ت- تعليق حر.

2- القراءة والبيداغوجيا:

ما معنى قراءة نص أدبي، أجنبيا كان أم سواه؟

تختلف قراءة النصوص الأدبية عن النصوص ذات الطابع التقني مثلا. فالذي يعنينا في هذه الأخيرة هو الحصول على المعلومات الصحيحة وفي أسرع وقت ممكن. فالرسالة أهم من الشكل، لأن الكلمات فيها مرايا شفافة نرى فيها الأفكار أو الأشياء نفسها. أما في الأدب فالفهم غير متاح إلا من خلال الشكل نفسه، بل نستطيع القول: كلما تميز الشكل بالكثافة، أثار انتباه القارئ؛ فتكون النتيجة هي الإمساك بأدبية النص.

توازي هذين النوعين من القراءة بيداغوجيتان: الأولى ترغب في تسريع القراءة، والثانية ترتكز على إبطائها. ولتسريع القراءة تبرز تقنية أكثر

نجاعة وجدوى وهي: أن نطلب من التلميذ طرح تساؤلات أولية انطلاقا من العنوان والعناوين الفرعية للنص المدروس، وأن يجيب عليها مرحليا حسب معارفه ومكتسباته السابقة. وأثناء القراءة يحدث بين التلميذ والكاتب حوار تثار فيه أسئلة جديدة تتحدد أجوبتها، دون حاجة إلى قراءة كل كلمة على حدة.

أما البيداغوجيا الثانية، فستعتمد على لفت انتباه القارئ إلى شكل الرسالة. ويتضح لنا بنحو متناقض أننا نجعل النص أكثر كثافة بترك فراغات وحذف كلمات، فعندما نحذف كلمة يتركز اهتمام القارئ. وقد سمينا هذه التقنية «إجراء الإغلاق».

إجراء الإغلاق:

يتموقع أساس هذا المفهوم في نظرية الجشطالت ونظرية الإعلام في الوقت ذاته. والميل إلى إغلاق كل بنية منفتحة يميز كل تواصل من جهة. وتتراكم معلومات الرسالة من جهة أخرى كلما عجزنا عن التنبؤ بكلمة أو مجموعة من الكلمات انطلاقا من السابق؛ فكلما ارتفعت درجة اللاتوقع تزايدت أهمية المعلومة. وأفضل وسيلة لتعرف حشو نص ما وإطنابه، هو إحداث فراغات في ثناياه وقياس ردود أفعال القراء.

يخص هذا الإجراء البنية والانزياح. فثمة بنية حينما نقدر على إغلاق نص غير كامل أو إتمامه دون عناء، لأن السياق كاف لتعويض العنصر الناقص وملء الفراغات؛ وهناك انزياح عند ما يوظف الكاتب عنصرا غير منتظر في مقطع من النص. والانزياح بين ما يتوقعه القارئ وبين ما قاله الكاتب هو الذي يضفي على النص مسحة أسلوبية.

بيداغوجيا البنية(*)

* المصدر:

Michel Benamou: Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire Hachette/Larousse collection le français dans le monde. Paris, 1971.



1- الأسلوب والبنيات

إن البنية ليست مرادفا للشكل ولا لبنيوية الشكلانية. لهذا يجب الاتفاق حول دلالة هذه المصطلحات قبل استخلاص بيداغوجيا للأسلوب منظورا إليه كبنية. ولعل عمل كريماص Greimas أن يساعدنا في إنجاز هذا المطلب، يقول في كتابه «الدلالة البنيوية» لاروس، باريس 1966 صفحة 167: «لا نستطيع الحديث عن تحليل أسلوبي إلا بعد الانتهاء من الوصف الدلالي، وبعد تثبيت طبقة مماثلة من المحتوى ليكون للبحث عن المتغيرات معنى. وبدون هذا يوشك كل شيء -وهو ما يقع غالبا- أن يصير أسلوبية. وسوء التفاهم الضمني بين مناصري المقاربة الأدبية وبين اللسانيين لا يمكن إلا أن يعمم».

إن الأسلوبية عند كريماص تتولد عن الوصف، والمستوى الأعلى كعالم مصغر دلالي يولد اختزالا للنص بإقصاء كل المقومات غير اللسانية. فمثلا يختزل كريماص جملة لفولتير Voltaire إلى قضية واحدة، ثم إلى صيغة نحوية (يلعب فيها الموضوع والمحمول، المقسمين بدورهما إلى وظيفة ونعت، دورا محوريا).

(لدينا مقطع مقتبس من «رسائل فلسفية» الرسالة الأولى عن Les Quakers) لفولتير:

وبعد حروب الانتصار:
لندن كلها تلمع أضواء
حتى اشتعلت السماء بالمدافع
وردد الهواء صوت حركات الابتهالات والأجراس، والأرغن والمدافع.
نئن في صمت على هؤلاء الأموات الذين ينشئون
الفرحة العامة).

ملفوظ تقريبي: لندن تحتفل بالانتصار.
صيغة مختزلة: (نموذج): F (ابتهاج) A1 (non-Quaker)، مُحَدِّد (كلها Tous).[1]

يرتكز التحليل الأسلوبي لهذه الجملة على النموذج، لمعرفة كيف يتحقق في كل المستويات على إثر الاختزال (تمديد، تفخيم أسلوبي مقصود) الذي يبلغ ثلاث قضايا للتعبير عن النواة. نحن بعيدون عن أسلوبية الدائرة الفيلولوجية لدى سبيتزر Speitzer، التي تنطلق من الشكل (الإحساس الأولي بالوقائع الأسلوبية) لتعود إليه بعد فهم البؤر الإيديولوجية جزئيا، بالنظر إلى ما تكشفه عن شخصية المبدع. والأسلوبية البنيوية تبدأ من التحليل الدلالي، فهي تمنع إذاً الاندفاع في النص أملا في اكتشاف معنى الوقائع الأسلوبية.

يغدو اختيار نص معين من عمل كاتب، في هذه الشروط، ذا أهمية قصوى. فإذا لم يكن النص تمثيليا، فالنموذج الذي سيتجلى فيه لن يكون كاملا.

1- A-J Greimas: Loc Cit, p. 163 (F= fonction, A1= sujet).

لقد استعان كريماص بهذه الحجة ضد بيداغوجيا تدريس الأدب التي تقدس تفسير النص وترفعه إلى مستوى «مؤسسة وطنية»[2].

توافق استراتيجية التمثيل التي تترتب على هذا التصور البنيوي اهتماماتنا البيداغوجية. فلجعل التلميذ يحس بتحليل وقائع النص الأسلوبية، ينبغي البدء باكتشاف نموذجه الدلالي المحايث. والحال أن هذا الاكتشاف لا يمكن أن يحدث في النص نفسه. فسطحه خاصة، إذا تعلق الأمر بتلاميذ أجانب، يكون صعبا وبالأحرى جوهره؛ ولهذا يجب على البيداغوجي استخلاص العالم المصغر المحايث للنص، ووضع التمارين الضرورية لإغنائه مرحلة بعد أخرى، حتى نصل إلى آخر ملفوظ قريب دلاليا من النص الأدبي، لكنه مختلف عن أسلوبه.

والنتيجة الثانية هي: إن تقطيع النص، لتفسيره يتطلب تحليلا صارما للطريقة التي تتمفصل بها رواية أو قطعة مسرحية. فمثلا، لا نجد نصا يمثل رواية «الغريب» L'Etranger لكامو A. Camus إلا في الفصل الخامس من الجزء الأول منها.

ويمكن توضيح نشاط الأستاذ على الشكل الآتي:

أ- نشاط البحث

العمل الكامل ← المتن رواية ← اختيار النص ← اختزال النص ← في تحليل أسلوبي.
مسرحية نمودج دلالي (تحليل دلالي)
مقال
إلخ .

3- باستثناء المسرحيات الإذاعية.

ب- نشاط البيداغوجي :

تقديم المعانيم ← إغناء معجمي ← مواجهة النص ← اكتشاف الوقائع الأسلوبية.

تأليف ملفوظ ممكن — البنية (المستوى الصوتي، والتركيبي. والمعجمي، والاستعمالي...إلخ).

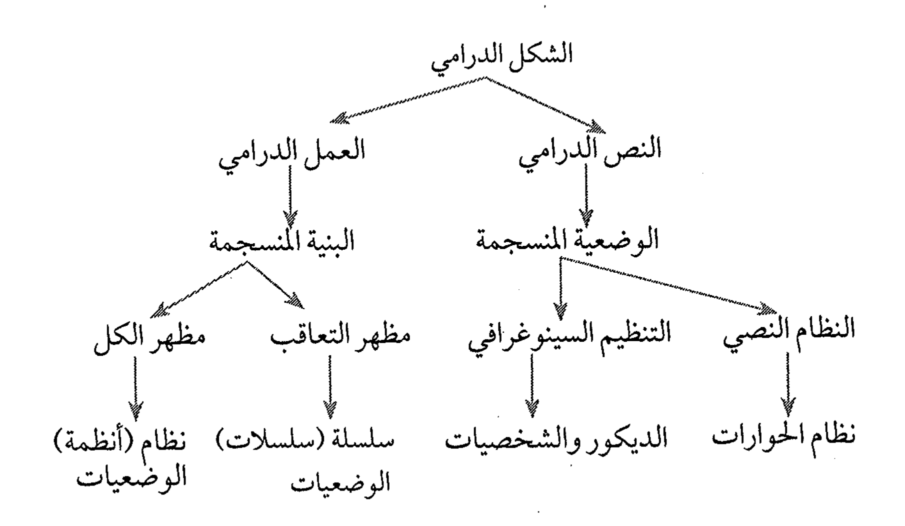
ج- النص والأثر:

إن القطعة المسرحية هي أكثر من سلسلة جمل، فإلى جانب النص الدرامي توجد بنية (أي نسق من التقابلات وتطور النظام). بالإضافة إلى أن المسرحيات كلها تُكْتبُ لتعرض [3]. فالقراءة والمسرحة Théâtralité متكاملان، الشيء الذي يفرض على المنظرين ضرورة إعادة النظر في كل دراسة أسلوبية لصفحة معينة، ليس ضمن النص فحسب، ولكن ضمن أثر القطعة الشامل (العرض).

وبعبارة أدق، يتطلب المسرح إدماج الأسلوبية في السيميولوجيا (دراسة علامات أخرى غير لسانية: الإشارات، والأدوار، والموسيقى). وإجمالا، فإن الطريقة المثلى لدراسة قطعة مسرحية هي تحليل آثارها في المتفرج. ويعني ذلك من الناحية البيداغوجية، تمثيلها. ولكي لا ننأى كثيرا نورد الخطاطة الآتية المقتطفة من دراسة الأستاذ ستين جانسن Steen Jansen [4]:

---

4 - Une théorie de la forme dramatique, Langages XII Linguistique et Littérature, (Décembre 1968) p.92.



إن التمييز بين النص والعمل الدرامي ينتج عن الموقف المزدوج للقارئ الذي يسمع سلسلة من الحوارات ويرى تغيرات الحركة، ودخول الممثلين وخروجهم، وتعاقب الديكورات من جهة، ويحتفظ بخطاطة بنيوية للقطعة كاملة (البنية والتطور) من جهة أخرى.

ج- المشاكل النظرية لتقديم مقتطف من المسرحية:

التقطيع:

اختيار وضعية: إذا كانت المشاهد الكلاسيكية محددة بدخول الشخصيات وخروجها، فإن تقطيع النصوص المسرحية المعاصرة يثير مشاكل عدة؛ فالمشهد الرئيس في نصAntigone [5] والذي تتقابل فيه مع Créon يستغرق اثنتين وعشرين صفحة، أي من خروج الحراس إلى وصول Ismène؛ وهو مقطع طويل وغير مناسب لتقديم بيداغوجي، فكيف نُقَطِّع إذاً؟

5 - J-Anouilh: *Nouvelles Pièces noires*, la table ronde.

سيساعدنا مفهوم الوضعية لتحقيق ذلك. فالمستوى النصي يتمفصل إلى الحوارات والإشارات المسرحية، ويتمفصل المستوى السينوغرافي إلى شخصيات وديكور. إن التغيير السيني موسوم بالإشارة المسرحية الواردة في الصفحة 185: «ينهض Créon يلبس سترته وتنهض Antigone مثل مسرنمة» إن هذه الوضعية مرتبطة بسابقتها عن طريق حضور الشخصيات نفسها، وهناك فقط تغير الزمان. ينتهي Créon من حكي الوقائع التي قادت إلى منع دفن أخ Antigone قائلا: «ماذا سنفعل الآن؟».

التحليل:

ينبغي أثناء التحليل أن نأخذ بعين الاعتبار كل واحدة من المقولات الآتية:

- الردود (الحوار).
- التوجيه المسرحي (الإشارات المسرحية).
- الشخصيات (Antigone- Creon).
- الديكور (أهمية البابين).

ولوضع هذا النص ضمن بنية العمل ينبغي تأكيد أربعة مفاهيم خاصة بالتمسرح:

- الحركة (نسق الحبكة).
- الحبكة (دينامية المشهد المسرحي).
- الصراع (Antigone - Creon).
- علاقة التقابل (محاور موضوعاتية).

سنختار في دراستنا هاته، التركيز على المظهر الأسلوبي. فنسق المشهد المدروس يربط الوضعيات المتعاقبة ويترجم بكيفية نصف واعية

علاقة التقابل الموضوعاتي. مثلا فإن صورة كلب يلوك عظما مرتبطة بصورة المطبخ وبمفهوم قذارة السياسة أي بقبح العالم الواقعي. وكل هذا يتعارض مع مملكة Antigone الطاهرة الصافية.

الحكي:

تحليل الحكي:

يرتبط مفهوم البنية في الحكي بمفهومها في الجملة (سنترك جانبا أنماطا أخرى من البنيات كالبنيات البيولوجية والسبيرنطيقية الخ)، لهذا يرى بارت أن الخطاب جملة كبرى نستطيع تحليلها كجملة في مستويات متعددة: «إن فهم حكي ليس تتبع أحداث القصة فحسب، وإنما هو أيضا تعرف الطبقات وإسقاط المتسلسلات العمودية على محور أفقي ضمنيا، فقراءة (استماع إلى) حكي لا تعني الانتقال من كلمة إلى أخرى فقط، وإنما المرور من مستوى إلى آخر أيضا»[6].

أ- الوحدات السردية:

يقترح بارت كمثال مقطعا من Goldfinger حيث: «يرفع جيمس بوند إحدى سماعاته الأربع»[7]. إن كلمة «أربع» تشير إلى ضرورة الانتقال من مستوى التقرير (رفع سماعة الهاتف) إلى مستوى الإيحاء (التقنية البيروقراطية العالية). وإجمالا، إن الوحدة السردية الصغرى في هذا المقطع ببساطة هي كلمة «أربع».

ويميز بارت بين نوعين من الوحدات: الوظائف والمشيرات. ففي الرواية السيكولوجية تهيمن المشيرات، والمشكل البيداغوجي يتمثل آنذاك في اكتشافها

6- Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications* 8. p5.
7- Erich Auerbach: *Mimesis, Double Day Anchor Books*, New York 1957 p. 417.

وتمييزها عن المعلومات العادية. أما في الحكايات (Zadig أو Candide) فتكون للوظائف أهمية بالنسبة للسرد، ويكفي تعرف الوحدات السردية التي تمثل نقطة اتصال وتلك التي تمثل الأسباب، ثم التي تمثل الأفعال.

ب- الأفعال:

إن مفهوم الشخصية، الذي ناقشته الرواية الجديدة، يقود إلى أخطاء عديدة في تدريس الأدب. وأكثر هذه الأخطاء خطورة هو اللبس الروائي الذي يختفي إذا تبنينا وجهة نظر الأسلوبية: «من وظائف اللغة الروائية وظيفة تركز على وصف وهم الواقع، وليس وضعية واقعية. إن Emma Bovary و Thérèse ليستا شخصين، وإنما هما شخصيتان، أي صورتان وقناعان»[8].

إن وضع الشخصيات حسب بارت وريموند وتودوروف وكريماص هو وضع المشارك وينبغي وصف «ليس من هي، ولكن ما تفعله أو ما تقوم به»...

ج- مظاهر السرد:

هناك تمييز معروف بين ثلاثة أنماط من الخطاب حسب وضعية السارد بالنسبة لشخصياته (تصنيف جون بويون Jean Pouillon):

· الراوي < الشخصيات: أي أن القارئ يعرف كل شيء عن الشخصيات (بلزاك كمثال).

· الراوي = الشخصية/ الشخصيات: أي أن معرفتهما متطابقة (بروست كمثال).

· الراوي > الشخصيات: أي أن القارئ ينبغي أن يشارك في خلقها (آلان روب كرييي A-R-Grillet كنموذج).

8 - Henri Mitterand: *Linguistique et Littérature*. p. 21.

إن بنية السرد نادرا ما تكون خالصة، كما بين رولان بارت. ورغم محاولة كامو أن يتطابق وعي القاتل في رواية «L'Etranger» ووعي السارد، يمكن أن نتساءل في نهاية «الغريب»: «إذا ما قُطع رأسه كيف حصلنا على قصته؟».

تقنية: مساءلة الشخصيات:

ينبغي أن تقوم الاستراتيجية كلها على تحليل العلاقات بين السارد والشخصيات قبل أي إجراء آخر. يمكن مثلا جعل درس حول «L'Etranger» أكثر حيوية ونشاطا بتعويض الأسئلة التقليدية الواردة بضمير الغائب: «لماذا لم يرد Mersault أن يفطر عند Celeste» بتماثل تام بين القارئ والشخصية-السارد الذي يغدو [التماثل] حوارا من النوع الآتي: «Mersault» لماذا لم ترغب في الإفطار عند Celeste؟» ويستطيع التلاميذ الآخرون آنذاك مراقبة الجواب ومعالجته بضمير الغائب: «لا يقول الحقيقة» أو «لا يعرف السبب».

يتبين إذاً، أن الشخصية الروائية ليست شخصا حيا، لكنها سلسلة من الإجابات أو التحليلات على الورق. إن الثغرات والفجوات والغموض والاستبعادات ليست عيوب الروائي، وإنما تسجل فقط المسافة بين التلميذ من لحم ودم والذي يجيب على أسئلة، وبين البنية اللغوية التي نسميها شخصية.

وإجمالا، يحيل تحليل الشخصيات دائما على الأسلوب والبنية والانسجام الداخلي أكثر مما يحيل على معيش قابل للمقارنة. إنه لمن الجور مثلا ذم Mme Bovary أو الثناء عليها ما دامت لا تستطيع أن تتصرف بطريقة أخرى مخالفة لما أراده فلوبير في روايته.

اللغة الشعرية:

إذا كانت البنية العميقة لأي نص تختزل إلى عالم مصغر دلالي محايث كما يقترح البنيويون (انظر كريماص أعلاه)، فإن القصيدة الشعرية

لا تتميز عن الملفوظات اللغوية الأخرى إلا بلغتها التي تمنح لها قيمة اللغة الشعرية؛ وهو الرأي الذي يدعمه ملارمي وسارتر ولسانيون معاصرون كجون كوهين. لكن خصوصية اللغة الشعرية لدى هذا الأخير، تتجسد في «الكيفية المختلفة حسب مستويات خرق سنن اللغة المستعمل»[9].

ولا ننأى هنا عن نظرية الانزياح، التي يثير كوهين نفسه ضدها اعتراضين أساسين يقول: «لإثبات ضرورة (الانزياح) ينبغي تبيان أنه لا شعر بدونه، ولإثبات أنه كافٍ ينبغي تأكيد أنه لا يوجد انزياح بدون شعر»[10].

لن نتبنى هذا الرأي وسنفضل الصيغة التالية: إن اللغة الشعرية من زاوية نظر بنيوية هي التي تسمح بإظهار النموذج الدلالي.

وبعبارة أخرى، إن التقابلات والتوازيات والترابطات والتقطعات والتصميمات والقصر هي المقومات الشكلية للأسلوب الشعري، والتي تجسد العالم الدلالي المحايث. واستعارة سطح/ عمق تثير اعتراضات حول ما إذا كان ضروريا تحريك ثنائية العمق والشكل، إذ الأمر يتعلق بإثبات استراتيجية الأسلوب الأدبي أكثر من إعطاء وصف مناسب لكل القصائد. وتظهر القصيدة، خاصة القصيدة المعاصرة التي تنفلت من محاولات التفسير النمطية (مضمون/ شكل)، التصدعات الكثيرة بين المستويين وبين التيمات (انظر فصل الانزياح). ويرى جون كوهين أن قراءة اللغة الشعرية تنجز في زمنيين:

- عرض الانزياح (التعرف عليه).
- اختزال الانزياح (نفيه).

تثير انتباهنا في قصيدة بول إليار P.Eluard «Une et plusieurs» صورتان متوازيتان:

---

9 - Jean Cohen: *Structure du langage poétique*. Flammarion, Paris, 1966 p.199.
10 - Ibid .pp 199-200.

Le ciel qui faisait sa tortue /la mer coiffée comme une abeille

إن سنن اللغة المتداولة قد خرق في موضعين:

Le ciel qui faisait/ sa tortue

أو في ثلاثة مواضع:

La mer/coiffée comme/une abeille

لكنَّا لا نستطيع اختزال هذه الانزياحات ونفيها، أي أن ننتقل من سماء إلى سلحفاة، ومن بحر إلى نحلة إذا لم نستخلص النموذج الدلالي المحايث للمقطعين الأول والثاني من القصيدة. وتحليلنا الدلالي سيسفر عن النتائج الآتية:

سلحفاة	لون رمادي ركود برد أرضي	موت	نحلة	لون لامع حيوية سخونة هوائية	حياة

سماء / بحر = سلحفاة / نحلة = موت / حياة

ويتم تجاوز خرق السنن باكتشاف العلاقة الممكنة بين الكلمات في مستوى الإيحاءات المرتبطة بالحواس (تراسل الحواس). إن المقابل الشعري المطلق للسلحفاة هنا هو النحلة. كما أننا لن نفهم التقابل إلا بالإحالة على المعنى العميق للقصيدة (تقابل الحياة–الموت) المُتَجَاوَز في النوم بشكل متناقض.

انتقادات:

ز- التحليل البنيوي وواقعية العمل:

إن كل بنية هي تجريد ستاتيكي. فلنشرح إذاً: الموضوع يتعلق بالموت. إن الرواية والقطعة المسرحية في الواقع ديناميات ووحدات، والقراءة هي تعاقب انطباعات وليست تصورا كليا للدلالة؛ لكن كريماص يرد على

هذا الانتقاد مميزا بين التحليل الدلالي والقراءة الأسلوبية. إن التقابلات في البنية العميقة (التي يسميها العالم الدلالي المصغر) تتحقق في سطح العمل: وهذا التمييز لا ينبغي إهماله في نظر بيداغوجيا الحكي.

ح- التحليل البنيوي والبيداغوجي:

إن مجهود التجريد الذي يؤدي بوساطة اختزالات متتابعة إلى معرفة البنية العميقة، يظهر أنه ليس في متناول جل التلاميذ الأجانب. لهذا يجب على الأستاذ أن يلعب دورا رئيسا، لكن ذلك سَيُزَيِّفُ بيداغوجيا الاكتشاف. لهذا فإن المدخل الأساس لتحليل النصوص في الفصل، يكمن في محاولة جعل التلاميذ يكتشفون البنيات بتوجيههم مع عدم المبالغة في هذا الدور التوجيهي. ولكن ينبغي أن نصرح لهم، في مستوى من التحليل، بأن ليس ثمة إلا بنية واحدة فقط. وبهذا الصنيع سَنُتَّهَمُ بممارسة بيداغوجيا تفسير النص؟ ليس الأمر كذلك، إذا كانت دراسة النصوص هي تعويد التلاميذ على اكتشاف البنيات؛ لذا ينبغي الاعتماد على مبدأ التدرج البيداغوجي.

بيداغوجيا البنية:

سَنُعلِّم تلاميذنا اكتشاف البنيات اعتمادا على أنفسهم، إذا مَرَّنَّاهُمْ بشكل منهجي ومتدرج. وسنبدأ التحليل بالبنيات التي يمكن أن نسميها بنيات الشكل: بنية الجملة، وتعاقب الأفعال في الرواية، وخطاطة تفاعل الشخصيات.

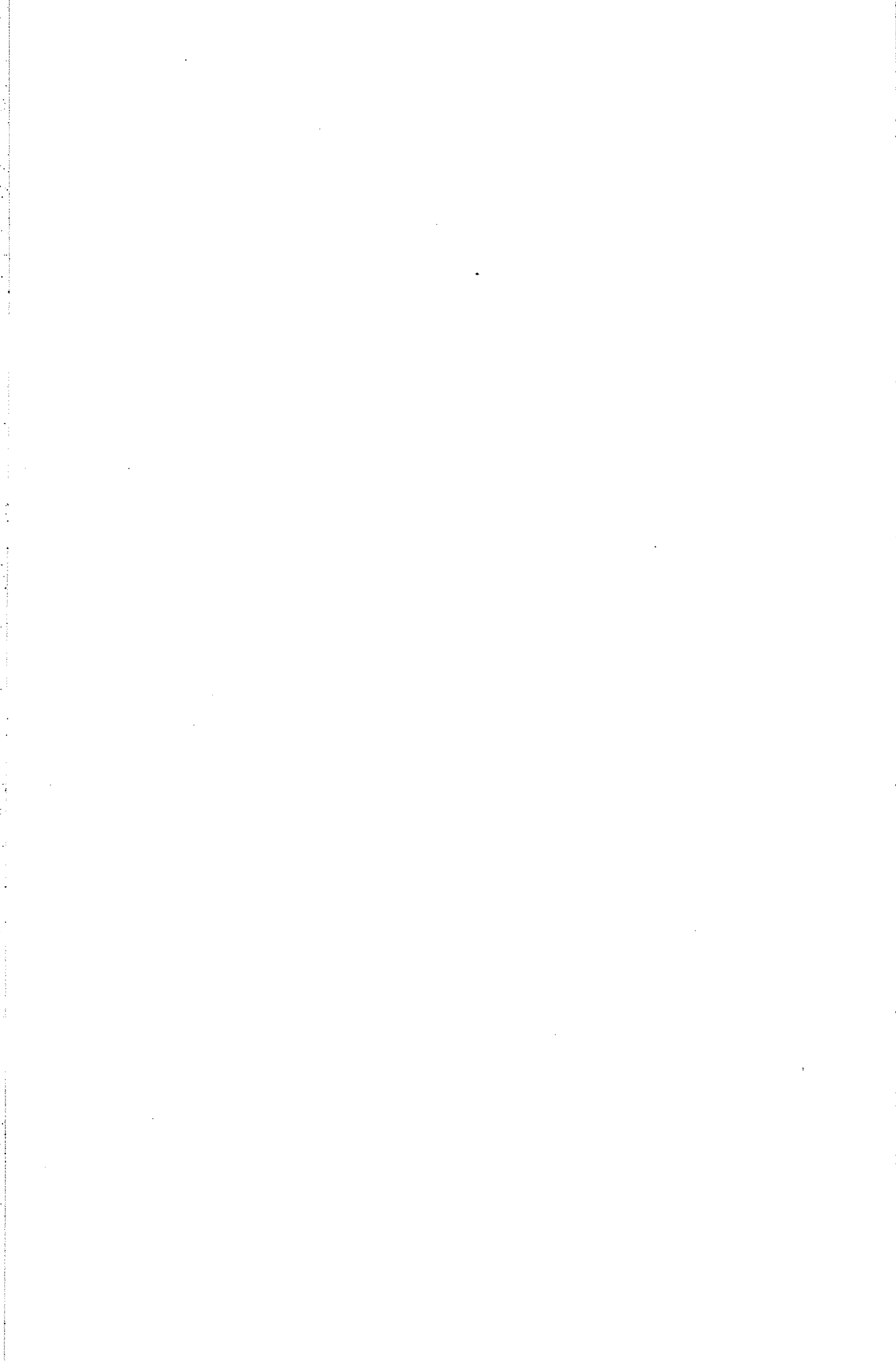
ولجعل البنيات أقل تجريدا سنكثر من الوسائل التي تقوم بتجلية المعاني المتعددة في الوقت نفسه: الاستعانة بالرسوم، والتحفيز بوساطة التمارين البنيوية. وبعد هذا التدريب الأولي يمكن الانتقال، إذا كان التلاميذ متقدمين جدا، إلى البنيات العميقة. ويظل مبدؤنا البيداغوجي دائما هو: استبدال نشاط جماعي بتفسير شخص واحد (أستاذ). فلشرح جملة للشاعر لوترِيامون Lautréamont ، وتفسيرها ينبغي أن تحللها الجماعة أسلوبيا، لا شخص واحد.

بيداغوجيا الانزياح(*)

---

* المصدر:

Michel Benamou: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire,* Hachette / Larousse 1971.



1-لسانيات التواصل:

يعود الفضل أساسا لميكائيل ريفاتير في تطبيق النظرية العامة للتواصل في الحقل الأسلوبي المختلف عن الحقل اللساني.

ففي اللسانيات نتحدث عن باث الرسالة الذي ينبغي أن يتواصل مع مفكك الشفرة بوساطة علامات لا تتضمن الأصوات فحسب، وإنما تتضمن كذلك المقصدية والإشارات والمحاكاة. وإذا كان بمقدور المتكلم في اللغة المتداولة أن يلفت انتباه مخاطبه أو يمنع شروده بردود فعل مباشرة، فإن مؤلف النص المكتوب محروم من هذه الوسائل غير اللسانية، لذا ينبغي عليه أن يحدس ردود فعل القارئ. وهذه الوسائل التي تعوض التعبيرية الشفهية تصير موضوعا للأسلوبية، خاصة الاستعارة ونظام الكلمات [1].

إن أدبية النص ترتبط بانزياح ما قيل عما يتوقعه القارئ في أي موضع من السياق. ولا شك أن الشرط الأول لتلقي الرسائل هو انتباه مفكك الشفرة، لكن الكاتب يجب أن ينتبه إلى شرط ثان؛ وهو نقل موقفه الخاص من الرسالة إلى القارئ. والحال أن هذا الأخير إذا كان يسعى إلى إعادة بناء جملة كاتب انطلاقا من عناصر مقطعية، فسيجعل تأويله مكان

1- Rifaterre: *Criteria for style analysis*, word n° 5-1956 p:157.

مقصدية الكاتب. لذا، يتوجب على المؤلف إذا أراد تجنب قراءة خاطئة لعمله أن يجعل عناصر الرسالة الأساس غير متوقعة وظاهرة في الوقت نفسه لتسترعي انتباه قارئه. فيكون لدينا هنا معيار أسلوبي ضروري في العملية الأدبية (كتابةً وقراءةً): انزياح موسوم غير متوقع وظاهر.

لكن إذا ظهر أن الانزياح ضروري فلا ينجم عن ذلك أنه كاف؛ وهي الملاحظة نفسها التي سجلها جورج مونان منتقدا ريفاتير: «كل انزياح لا يصنع أسلوبا»[2]. ونرى أن هذا النقد وجيه وصالح من وجهة نظر تطبيقية بالنسبة للكاتب. ولكنه أقل جدوى للقارئ الذي لا نطلب منه، في وضعية بيداغوجية، تقييم نصوص خالية من القيمة الأدبية.

ويظهر هذا الانتقاد للانزياح أكثر خطورة من زاوية البنية التي يؤسسها العمل الأدبي. فما يَسِم فعلا هذا الأخير هو تفرد عالمه الشعري، أو الروائي، أو المسرحي.

لا شك أن الكاتب يخرق اللغة وهو يبدع كلاما فرديا. لكن الأفيد هو دراسة هذا الإبداع ليس باعتباره انزياحا، بل بنية من الدرجة الثانية: فاللغة لها قوانينها وترسيمتها الوظيفية ونسقها الذي تنزاح عنه الكتابة.

وهكذا يصبح النص، حسب الثنائية السوسيرية (لغة/ كلام)، كلاما للغة الكاتب، وهذه تصبح بدورها كلاما للّغة. و يقودنا هذا المنظورإلى مفهوم الانزياح. فمعرفة كاتب مثل بلزاك تعني التعود على لغته بكل المستويات التي تنتظمها: المعجمي والتركيبي والاستعاري والموضوعاتي (وهو ما نسميه العالم الروائي)، وتعني كذلك إيجاد قواعد التحويل التي تجعل صفحة ما لبلزاك نموذجية وتمثيلية.

2- G. Moumin: *Cahiers internationaux du symbolisme* n° 15-16.

إن القراءة الأسلوبية يُنظر إليها ضمن تصور معين في شكل توتر بين العمل الكامل والمقتطف، إنه توتر ضروري لتحديد المقاطع المختارة. فمفهوم الأصالة نفسه يستند إلى مفهوم الانزياح والذي تستخدمه البلاغة كفرضية إجرائية. وحسب جون ماري كلينكبرك Klinkenberg: «إن الفرضية التي تتكشف إلى حد الآن، أكثر جدوى من وجهة نظر استقصائية، هي اعتبار الخطاب الأدبي يمثل درجة معينة من الانحراف عن نموذج نظري للتعبير اللساني وعن التواصل الخالص عموما. ويمكن أن نفترض أن الأدبية هي وظيفة سلسلة من التحولات تمس عناصر اللغة. والجرد التصنيفي لهذه التحولات أو الاستبدالات هو موضوع ما يسمى بالبلاغة»[3].

إن الأمر لا يتعلق لا بالنظرية ولا بالوصف، لكن فقط بتمثيل الأعمال الأدبية في سياق تدريس الفرنسية. ينبغي علينا إذاً تنويع مفهوم الانزياح[4]. لأن اللغة في ظل هذا التصور لمفهوم الانزياح، ترتاب من الأدب. واللغة عند أغلب اللسانيين تواضع يعكس البنيات العميقة والصحيحة لشعب ما. بينما لا يعكس الأدب الأنساق، وهذا يستدعي ملاحظتين:

· يجسد النسق اللغوي للكاتب بكيفية أكيدة منطق لغته الطبيعية. إن تأمل اللغة الفرنسية هو ما يولد الأعمال في كثير من الحالات. مثلا لدى يونسكو Ionesco جدلية لغة/ كلام، فالواحدة منهما تُكَوِّن الأخرى.

· يعكس نسق القيم لدى كاتب مقروء من طرف كثير من الفرنسيين القيم التي تشغلهم. فروح عمل يمثل عصره، دون وعي كاتبه أو معرفة

3- J. Marie Klinkenberg: *Linguistique et littérature*, numéro spécial colloque de Cluny, 16-17 avril 1968 p.93.

4- Critique reprise par l'équipe qui a préparé le numéro 3 de langue française «La stylistique» (septembre 1969).

منه. فرواية Germinal مثلا تعكس وعي الطبقة البرجوازية وخوفها من الزوال.

بهذا يمكن تأكيد أن دراسة الأعمال الأدبية تعزز تعلم اللغة وتؤدي دورا متميزا في فهم القيم الاجتماعية والأخلاقية لمرحلة تاريخية.

إن الفائدة الوحيدة من دراسة الأدب باعتباره كلاما منزاحا عن المعيار، هو أن هذا المفهوم [الانزياح] تتم معاينته من وجهة نظر متلقي الرسالة أي التلميذ. فالأكثر بيداغوجية من كل عناصر التواصل (الكاتب، الرسالة، القارئ) هي وجهة نظر القارئ. لكن ما هو الانزياح؟ وما هو المعيار؟

لقد قللت دراسات في البلاغة الكلاسيكية من قيمة الانزياح كما لدى موليير:

هذا الأسلوب المجازي، الذي ينتج عنه الابتذال،
يخرج عن الطبيعي وعن الحقيقة،
ليس إلا لعب كلمات، لا انفعالا خالصا،
والطبيعة لا تتحدث بهذا الشكل أبدا.

في حين أعلت دراسات أخرى من قيمته الأدبية، كما نجد في دراسة بلاغية 1821: «إن الصور البلاغية هي سمات، أشكال أو براعات تبتعد بوساطتها اللغة تقريبا عن التعبير البسيط والمشترك» [5].

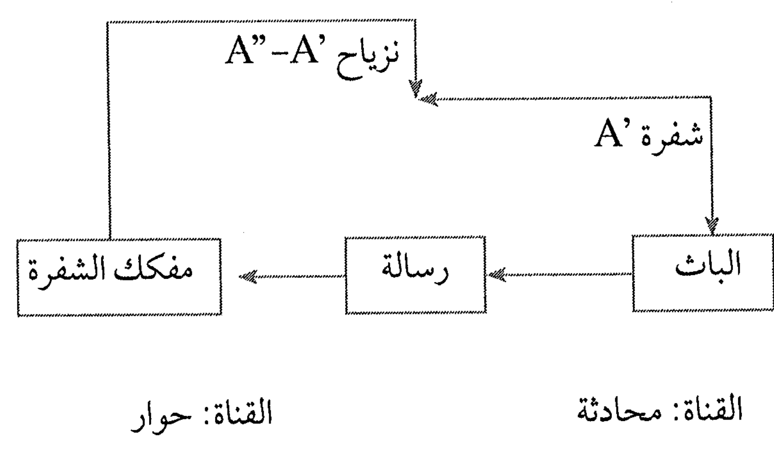
إن وقع الأسلوب في البلاغة الكلاسيكية يتحدد بكونه انزياحا عن المعيار الذي يطابق الاستعمال (التعبير المشترك) كأول مقياس، ويطابق البساطة كثاني مقياس. ليصبح لدينا تقابلان متناسبان:

5- Pierre Fontainier: *Les figures du discours*, Flammarion, Paris, 1969

المجاز vs المألوف الشائع.

المجاز vs الحرفي [6].

بإمكاننا أن ندقق ونقول إن الانزياح ينبغي أن يدركه القارئ ويكتشفه.
لهذا سنُعَرِّفُ وقع الأسلوب كما عرفه ميكائيل ريفاتير في نظرية التواصل:



القناة: محادثة
كتابة
الخ...

القناة: حوار
كتابة
الخ...

سنن الرسالة: حالة اللغة A'

المواضعات الأدبية (الكتابة).

السياق (نظام النص).

الانحراف عن كل ما سبق = الأسلوب.

6- D'après Gérard Genette; *introduction à l'ouvrage*.

سنن التفكيك: حالة اللغة A»

معرفة اللغة 'A.

معرفة الأعراف (أنواع، الخ).

قراءة السياق (بنية النص).

إن الانزياح في ظل هذه النظرية هو الفرق بين ما يتوقعه المفكك/ القارئ، وبين ما تحقق في الرسالة. إن المفكك في وضعية القراءة يمتلك معلومات مناسبة (اللغة ''A'+A، نوع ما يقرؤه وصفحته). لقد بسطنا كثيرا مفهوم الانزياح؛ والذي جعله بالي Balet بين الوجداني وغير الوجداني، وكوهين Cohen بين الشعري والعلمي، بينما لدى بارث تتقابل درجة الصفر مع الموسوم أدبيا.

إن الشعر ليس انحرافا عن النثر، وإنما ينشأ الانزياح حينما لا يتحقق فجأةً ما ينتظره القارئ في مقامٍ ما (أي القصيدة + موضوعها + التجارب الشخصية + السياق).

2–سيكولسانيات المفاجأة:

ليس المعيار هو ما يميز الأدب عن اللغة. إن اللغة غير الموسومة هي المناسبة لمقام مُعيَّنٍ. ويكون ثمة أسلوب حينما يخيب انتظار المتلقي. لكن النص الأدبي يتمفصل إلى عدة مستويات: مستوى الدال/ المدلول، ومستوى الفونيمات، والمستوى التركيبي، والمعجمي والدلالي والمنطقي والرمزي والأسطوري. والتحليل الآتي سيبرز أمرين:

- إن الزمن يتدخل بكيفية فاصلة في إدراك أثر الدهشة.
- إن الانزياح تمسيد بين طبقات التحليل اللساني وغير اللساني للنص.

ولهاتين الملاحظتين أهمية قصوى لوضع نصوص «فرعية» تروم خلق الدهشة لدى التلميذ. ويجب تقطيع أجزاء المفارقة واختيار الطبقات التي تدخل فيها. وليكن نموذجنا قول إيليار Eluard المدمر:

«Il faut battre sa mère quand elle est jeune»

النص الفرعي هو المثل المعروف:

«Il faut battre le fer quand il est chaud»

لنقارن بين الملفوظين:

«Il faut battre le fer quand il est jeune»

«Il faut battre le fer quand il est chaud»

1 2 3 4 5 6 7 8 9

إننا نُفاجأ في الموقعين: الخامس والتاسع، فلماذا؟

أولا: الموقع الخامس هو نهاية مجموعة إيقاعية. فنحن نتوقع كلمة «Fer». و Mère « تضحك بتغير صواتي بسيط (f ←— m). وهذا التغيير ينجم عنه تغيير النوع (le ←— sa).

ثانيا: في الموقع التاسع توقع جديد تسببه التغييرات في الموقع الخامس. إننا نتوقع تغييرا صوتيا، أو نحويا. فالكلمة المنتظرة إذن هي «ساخنة». بيد أنها غير مقبولة تماما (طابوسوسيو سيكولوجي). ونرتاح حينما تظهر كلمة «شابة»، التي تخفي التناقض على المستوى المنطقي بين الأعمار التي تتبادل الاحترام.

وهكذا فإن مفهوم الانزياح يبقى مفيدا على المستوى البيداغوجي، حتى لو تعرض للانتقاد على مستوى النظرية أو وصف الأعمال الأدبية، إضافة إلى مناسبته لاهتمامات الأساتذة في الخارج. فمن العناصر المشوشة

التي تحول دون إبلاغ الخطاب المكتوب أو الشفهي في أقسامنا، الاكتسابُ الناقص للسنن في المستوى الأول، وكذا الفرق بين الفرنسية المتحدثة والفرنسية المكتوبة في المستوى الثاني الذي يُدرس فيه الأدب. أما على المستوى الأسلوبي فالعائق يتمثل في غياب المعارف التي تجعل جزءا من الرسالة متوقعا. فلكي يدرك التلميذ حقيقة النص الأدبي يجب أن يكون قادرا على استخلاص عناصر النص غير الأدبي أو توقعها. وبعبارة أخرى، لا تتحدد توقعية الأثر الأسلوبي إلا على أساس الانتظار. إن بناء [أفق] الانتظار يغدو المهمة الأولى لمدرس الأدب.

3-بيداغوجيا الانزياح:

إذا كانت أدبية النص تكمن في انزياحه عن توقع ما، فمن الممكن اعتماد الاستراتيجية الآتية:

- تعلم المعيار (ماذا ننتظر في مقام ما).
- تجربة الانزياح [أي عرضه].
- اختزال الانزياح [أي نفيه].

وكل مرحلة من هذه المراحل ستثير بدون شك أسئلة من قبيل:

- ما المعيار الذي ينبغي اختياره؟ هل هو اللغة الشفهية؟ أم اللغة المكتوبة؟ وأية لغة مكتوبة؟

- كيف يمكن ويحدث الوعي بالانزياح؟ هل بشرح نثري أم بتلخيصه، بلغة غير شعرية وغير موسومة؟ أم بوساطة تمارين المقارنة أم بوساطة الوسائل السمعية البصرية؟ كيف نحمي التلميذ من أثر الصدمة؟

- كيف يختزل الانزياح؟ هل بوضع أسئلة؟ أم باقتراح تفسير القارئ؟ أم بوساطة رسوم بيانية؟

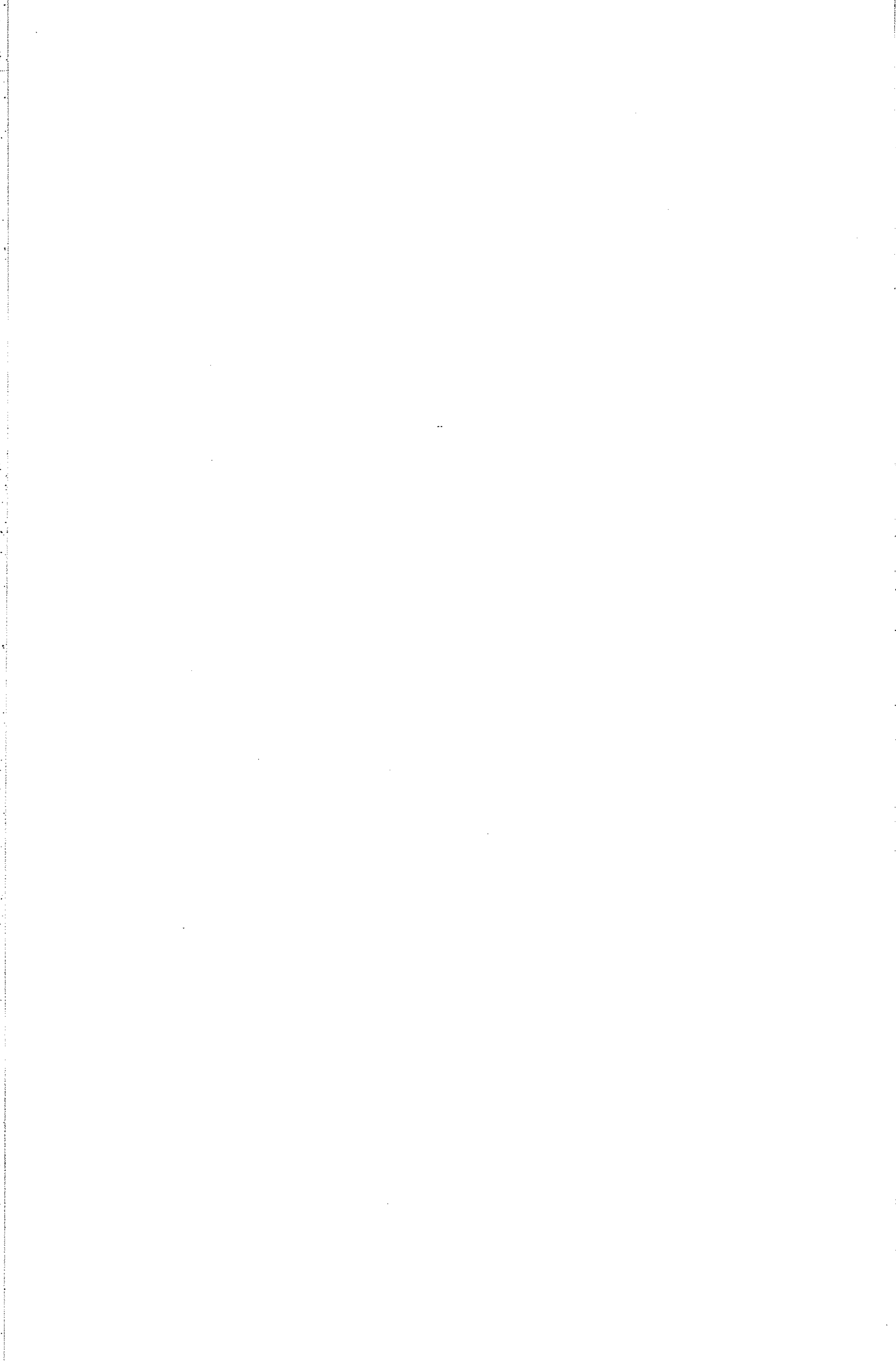
نرى أن اختيارا أساسا ومبدئيا سيساعدنا أكثر في ذلك. مما يحتم علينا طرح السؤال الآتي: ما هي صورة البيداغوجيا التي نريدها؟

إن البيداغوجيا التي تقترح نماذج معينة ليقلدها التلميذ بوساطة الأسئلة الموجهة أو الإلقاء، هي بيداغوجيا سلطوية تؤدي إلى إغفال المرحلة الثانية (تجربة الانزياح). وهو ما تقوم به أغلب الكتب المدرسية التي تذيل النص بأسئلة من قبيل: «ما هي نبرة Le ton البيت الأول؟» وهي عموما تعتبر الخطاب الأدبي خطابا عاديا، تتخذه ذريعة لتثقيف التلاميذ.

وفي المقابل هناك بيداغوجيا الاكتشاف التي تنظر إلى التلميذ بواقعية، أي أنه لا يتقن الفرنسية بشكل جيد، وأنه مندمج في ثقافة «وسائل الإعلام» أكثر من اندماجه في الدراسة الأدبية حتى في لغته الأم؛ ومن ثمة فهو غير متأثر بالأعمال الأدبية بقدر ما هو متأثر بالصور الأولى.

إن بيداغوجيا الاكتشاف لن تقلص الانزياح، بل ستتخذه وسيلة للتقييم الأدبي. فالأمر يتعلق بتجربة قوية ومباشرة ومفاجئة. وبيداغوجيا المفاجأة في الميدان الأدبي تؤدي من جهة إلى الالتحام بالنص. كما أن المفاجأة والاكتشاف مترابطان من جهة أخرى.

إن الأدب قد اتخذ المفاجأةَ منذ الرومانسية أساسا إستتيقيا، والأصالةَ قيمةً مركزيةً.



المعرفة والفهم(*)

* المصدر:

Frank Smith.: *Devenir lecteur*. Arman Colin, Paris, 1986, p: 56 à p: 68



كيف نفهم ما نقرأ؟ كيف نتعلم أن نقرأ؟ هذان السؤالان يمثلان محور هذا البحث. في البدء، يمكن القول إن الفهم هو إقامة العلاقة بين العالم الخارجي الملاحَظ -المعلومة البصرية المتضمنة في النص-، وبين ما هو مخزون في الذهن. إن التعلم يعني ما يطرأ على الذهن بعد ملاحظة العالم الخارجي. ولكي نستوعب ما قلناه الآن، يجب أن نبحث لمعرفة «ما في الذهن».

1- البنية الإدراكية:

وظفنا فيما سبق [الفصول السابقة من الكتاب] مصطلحين مختلفين للحديث عن المعارف التي نتصرف بها في كل حين: المعلومة «اللا بصرية» و«الذاكرة طويلة المدى». والأمر لا يتعلق بمظهرين مختلفين للدماغ، فالمعلومة «اللا بصرية» التي نعود إليها لفهم اللغة المكتوبة مثل المعلومة التي نحتاجها لفهم الشفهي، تكمن في الذاكرة طويلة المدى: المصدر الوحيد للمعارف القبلية حول العالم واللغة التي نستخدمها. وفي سياق أعم يطلق علماء النفس على هذا المصدر مصطلح «البنية الإدراكية».

إن هذا المصطلح دقيق مادامت «إدراكية» مشتقة من المعرفة (الإدراك)، وبنية تتضمن تنظيما، وهذا ما تمتلكه أذهاننا: تنظيم المعارف.

فلا غرابة إذاً أن يغدو القول إن الذهن ليس فيه سوى ذكريات قولا تبسيطيا وساذجا، بل يجب القول إن الذهن يحتوي ذكريات مشحونة بالمعنى؛ فالبنية الإدراكية تشبه إلى حد كبير ملخصا لتجربتنا الماضية. إنني لست في حاجة لأتذكر أني كنت جالسا يوم 16 أو 17 يونيو على مقعد، بل كل ما أحتاج معرفته هو أن المقاعد صُنِعت للجلوس؛ وهذه هي خلاصة تجربتي الخاصة، فنحن لا نتذكر وقائع دقيقة إلا إذا كانت تمثل استثناءات في خلاصة التجربة المعيشة، أو حينما تكون لها حمولة عاطفية أو مأساوية. وحتى في هذه الحال، تظهر هذه الذكريات التي تختزن في اللحظة كما لو أنها مرتبطة بتصوراتنا ومقصدياتنا وتهم العالم الخارجي.

إن الذكريات الدقيقة، التي يستحيل إدماجها وإدخالها في خلاصة التجربة أو في المعارف المبنية، لا تمنح إلا فائدة قليلة؛ لهذا السبب لا نحتفظ بالذكريات التفصيلية للطفولة.

2- نظرية العالم:

لكل فرد نظرية للعالم؛ وهي أساس كل تصوراته وطريقته في فهم العالم، ومصدر كل تعلم ومنبع آماله ومخاوفه وحوافزه وانتظاراته ومنبع الاستدلال والإبداع لديه. وهذه النظرية هي الشيء الوحيد الذي نمتلكه، فإذا فهمنا العالم من حولنا، فلأننا نعرف تأويل التفاعلات معه في ضوء نظريتنا: باختصار إنها تقينا من الاضطراب.

حينما أُلاحِظ العالم أتبين أشياء عديدة مشحونة بالمعنى وبيني وبينها علاقات معقدة ومتشابكة. لكن هذه الأشياء وهذه العلاقات ليست بدهية. إن مقعدا لا يعلن عن نفسه كمقعد، بل ينبغي معرفته كما يلي: المقعد جزء من نظريتي، وأتعرفه عندما يقرر ذهني أن ما أشاهد هو كذلك. كما أن المقعد لا يصرح أنه يمكن استعماله لوضع معطف أو كتب أو

للوصول إلى رف عال، أو لمنع باب من الانفتاح. فكل هذا يمثل جزءا من نظريتي. وهكذا لا يمكن فهم العالم إلا بالاعتماد على المعرفة القبلية. والنظام والتعقيد اللذان أتبينهما في العالم المحيط بي ينبغي أن ينعكسا في الذهن.. إن كل ما يستحيل وضعه في علاقة مع نظرية العالم، يصبح مبهما ومصدر اضطراب.

إن الاضطراب أو اللبس، لدى الغالبية منا، حالة غير مألوفة، وهذا يبرز لنا بجلاء أن نظرية العالم التي نمتلكها فعالة جدا. غير أننا لسنا واعين بهذه النظرية، لأنها تشتغل جيدا ودون انقطاع.

يمتلك كل طفل صغير أيضا نظرية للعالم، لكنها ليست معقدة كما هي عند الراشد - بسبب قلة الوقت لدى الطفل لصقلها وتهذيبها-، ورغم ذلك فهي تلبي حاجاته. حتى الأطفال في سن صغيرة يظهرون أحيانا حائرين وغير واثقين، لكنهم في المدرسة، للمرة الأولى، يكونون في وضعية يعجزون إزاءها عن استخدام معارفهم السابقة. ويمكن خلال هذه المرحلة أن يجدوا أنفسهم حائرين باستمرار، إذا ما واجهوا وضعيات لا تحمل لهم أي معنى.

إننا نرفض غالبا الإقرار بكون الأطفال يمتلكون معارف صحيحة. والحال أن الجزء الأكبر من المعارف عن العالم واللغة توجد مسبقا في ذهننا، فالحامل مثبت في مكانه ولا ينقص إلا وضع الجزئيات والتفاصيل...

يعتقد الناس أن الطفل في المدرسة ينبغي أن يتعلم ليفهم، والحال أن التعلم نتيجة الفهم، أكثر من كونه سببا له. فعندما ندرس القراءة بالطريقة الجزئية، سنبين للطفل أن تعلم القراءة بالمعنى الحرفي هي «فهم معنى القراءة».

لكن ينبغي أولا تفسير دلالة الفهم؛ ولنبادر إلى دراسة طريقة انبناء نظريتنا للعالم وكيفية استعمالها.

3- بنية المعارف:

لنظريتنا عن العالم، كأية نظرية أخرى، بنية. ونسق المعارف يتوفر ككل الأنساق - كالمكتبة مثلا- على ثلاثة مكونات رئيسة لتنظيم المعلومات: مجموع المقولات، وبعض القواعد التي تحدد الانتماء لهذه المقولة أو تلك، ثم شبكة العلاقات بين تلك المقولات. وسنفحص المكونات واحدا تلو آخر:

أ - المقولات:

إن تصنيف الأشياء أو الوقائع إلى مقولات ينبني على أساس اعتبارها منتمية إلى الطبيعة نفسها، ومختلفة عن أشياء أو وقائع أخرى. والمؤكد أن الكائنات البشرية تُنْشِيءُ بشكل غريزي وفكري مقولات منذ الولادة؛ وليس ثمة أية غرابة في ذلك، مادام التصنيف شرطا لبقاء الكثير من الكائنات الحية. فلا يستطيع أي عضو حي أن يستمر في البقاء، ولا أن يبني نسقا إذا اعتبر كل الأشياء التي يصادفها متطابقة. فمحافظ المكتبة لا يمكن له اعتبار كل الكتب متماثلة حينما يرتبها فوق الرفوف، كذلك يتوجب على الكائنات البشرية أن تقيم تمييزات طوال حياتها.

لكن مثلما أن أي كائن لا يمكن أن يستمر، إذا اعتبر كل العناصر في تجربته واحدةً، لن نستطيع كذلك الاعتماد على أي شيء لنتعلم، إذا لم نتمكن من عقد مقارنات. هكذا، فمحافظ المكتبة ينبغي أن يعتبر بعض المؤلفات متشابهة بشكل ما لوضع كل كتب الكيمياء مثلا في الرف نفسه، رغم اختلافها من حيث حجمها أو لونها أو وزنها أو اسم كاتبها.

لا نستطيع بعبارة أخرى أن نتعلم إلا إذا كنا قادرين على التغاضي عن الاختلافات الكامنة والمتعددة، وذلك لجعل بعض الأشياء متشابهة فيما بينها ومختلفة عن أشياء أخرى تنتمي إلى مقولات أخرى.

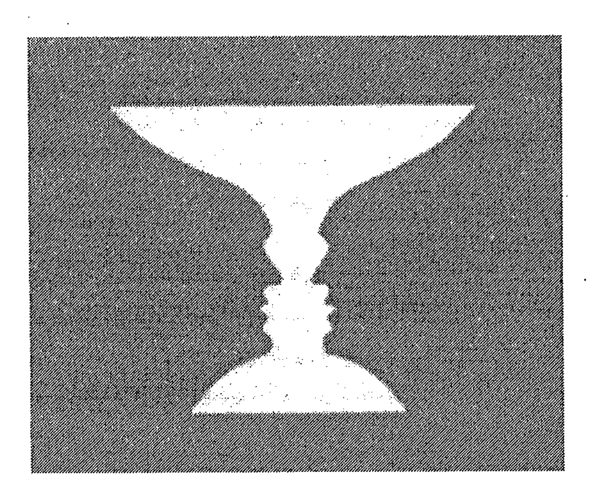
إن المقولات التي نلاحظها وتمثل جزءا من نظريتنا للعالم اعتباطية. والعالم لا يفرضها علينا: فهو لا يجبرنا على تصنيف الحيوانات إلى مقولات، ولا على التمييز بين كلب وقط ...الخ. فنحن قد نصنفها بصيغة أخرى: مثلا الحيوانات ذات العيون الخضر مقابل حيوانات ذات لون مختلف، أو التمييز بين الحيوانات التي يتعدى طولها 40 سنتمترا وبين تلك التي دون ذلك. ويمكن لحافظ المكتبة تصنيف كتبه اعتمادا على لون الغلاف أو الشكل أو عدد الصفحات. لكن من الصعب عموما وضع مقولات شخصية: فنحن نقسم الحيوانات على أساس كلب/ قط، وليس على أساس القامة أو لون العيون، لأن المقولات التي تعتبر خاصياتنا تمثل جزءا من ثقافتنا. والانتماء إلى ثقافة يعني تنظيم المعيش انطلاقا من مقولاتها. كما أن اللغة تعكس الكيفية التي تنظم من خلالها ثقافة ما تجربتها. لهذا السبب تعتبر العديد من كلمات اللغة التي نتحدث بها مشيرات إلى ما لأعضاء الثقافة نفسها من قواسم مشتركة في نظريتهم الفردية للعالم. إننا نستخدم كلمتي «كلب» و«قط»، وليس كلمة واحدة لتعيين الحيوانات ذات العيون الخضر، أو ذات طول أقل من 40 سنتمترا. حينما يلزم أن نتعلم مقولة جديدة، يبقى في الغالب وجود كلمة في اللغة مشيرا أولا إلى وجود هذه المقولة.

هذا لا يعني أن الكلمات تصبح ضرورية بدءا لتشييد مقولات، بل على العكس من ذلك تماما قد توجد مقولات، دون أن نتمكن من إعطائها اسما. من السهل علي التمييز بين الطيور المرقطة والكستنائية والرمادية التي تفد على حديقتي كل صباح؛ لكنني لا أعرف أي اسم

أمنحه إياها. ومعرفة كلمة دون معرفة المقولة التي تعينها لا معنى لها؛ لأن وجود مقولة شرط ضروري لتعلم كيفية استعمال الكلمات. فنحن نسمي «الكلب» كل حيوان نصنفه ضمن مقولة «كلب». بعبارة أخرى إن مقولاتنا هي أساس إدراكنا للعالم، وينبغي كما شرحنا سابقا اعتبار الإدراك مثل سيرورة لاتخاذ القرارات. إن الذهن يرى ما يقرر أن يراه، أي المقولة التي يعتبرها مناسِبَة للمعلومة البصرية المشاهَدَة. إذا رأينا أمامنا مقعدا، فلأننا نمتلك مقولة خاصة بالمقاعد ولأننا قررنا أن ما نشاهده مثال لهذه المقولة. كذلك يجب وضع مقولات للحروف (ق–ط) للتمكن من التمييز بينها في الكلمة، ومن المهم أن نسجل أنه لا يمكن إدراك مقولتين في وقت واحد، حيث لا نستطيع مثلا أن نرى الحرفين في الوقت نفسه: ق.ط، وكلمة قط في المعلومة البصرية «قط»؛ وهذا ما يفسر جزئيا الصعوبة التي تعترض الطفل في تعلم القراءة، حينما نطلب منه التركيز على حروف أو كلمات منفصلة. وعموما لا نرى إلا ما نبحث عنه، دون التفكير في الدلالات الأخرى والتأويلات الممكنة. فإذا ما طُلب منكم قراءة العنوان 4IO RUE DES LIONS، فمن المحتمل ألا تلاحظوا أن الرقم IO في 4IO معلومة بصرية متطابقة مع الحرفين IO في كلمة LIONS.

إننا نرى بالتأكيد الأرقام عندما نبحث في مقولة الأرقام؛ ونرى الحروف ونحن نبحث في مقولة الحروف. حتى ولو أنكم على علم بهذا الآن، فمن الصعب عليكم رؤية IO، وأن تروا فيها حروفا وأرقاما في الوقت ذاته، كما أنكم لا تستطيعون مشاهدة وجهين ومزهرية (في الرسم الآتي) في اللحظة نفسها. فالذهن أثناء معالجة المعلومة البصرية لا يقدر أن يَسْتَبِين إلا مقولة واحدة في اتخاذ القرارات. وقد نرى الوجهين والمزهرية في الوقت نفسه، لو لم تكن لهما حدود مشتركة.

وهكذا، إذا لم تتوفر مقولة نُرْجِع إليها المعلومة البصرية، فإن الذهن يبقى عاجزا عن اتخاذ القرار، فيغدو العالم تبعا لذلك غير مفهوم.



خداع الوجهين - المزهرية

ب- قواعد الانتماء إلى مقولة:

غير أن المقولات في حد ذاتها ليست كافية؛ فمقولة «كتب الكيمياء» لا تفيد في شيء، إذا لم تكن لمحافظ المكتبة وسيلة أخرى لتعرف كتاب في علم الكيمياء حينما يصادف واحدا منه. كذلك لا يستطيع الطفل الذي يعرف أن هناك كلابا وقططا في العالم أن يستعمل هذه المعلومة، إذا لم تكن لديه فكرة عن كيفية التفريق فيما بينهما. فالطفل الذي يستظهر الأبجدية يقيم مجموعة من ثمان وعشرين مقولة، لكن لا يعني ذلك قدرته على أن يتعرف واحدا منها. إذاً، يتوجب التوفر على وسيلة لتعرف عناصر كل مقولة نستعملها. كما ينبغي أن تكون لكل مقولة مجموعة قواعد وخصوصية تدل على أن شيئا (أو واقعة) ينتمي أو لا ينتمي إليها. وقد يحدث في بعض الحالات أن تتوفر مقولة واحدة على أكثر

من مجموعة قواعد؛ يمكن أن نعرف البصل مثلا بمظهره ولمسه وذوقه ورائحته. ونقدر أن نتعرف على حرف العين حتى ولو أخذ أشكالا مختلفة (ع – ـعـ – ـع). لكن، كما يستلزم كلُّ شيء مُدْرَكٍ في العالم مقولةً، ينبغي كذلك أن تكون له مجموعة قواعد –نسميها السمات المميزة– لنصنف هذا الشيء ضمن المقولة المتوخاة...

نعجز عن ترجمة هذه القواعد بكلمات، كما نعجز عن استعراض كل هذه المقولات الموجودة في الذهن. لأن معارف هذا النسق ضمنية، ونعرف أننا لا نتصرف بمقولات أو قواعد إلا إذا كنا قادرين على استعمالها. فماذا تتضمن القواعد التي تميز مختلف المقولات الموظفة في فعل القراءة وفي اللغة عموما ؟

إن التعليم ليس في الغالب إلا إخبار التلاميذ بوجود مقولة، ثم نترك لهم فرص اكتشاف قواعدها اعتمادا على أنفسهم.

ج– العلاقات الداخلية بين المقولات:

تمكن القواعد من استعمال المقولات، بيد أنها ليست كافية لإعطاء معنًى للنسق الذي تعتبر جزءا منه. فلكي يكون للمكتبة «معنى»، لا يكفي أن نصنف كتب الكيمياء، في جانب وكتب الشعر في جانب آخر. إن المكتبة نسق عندما تكون هناك علاقة بين مختلف مقولاتها وبهذه الطريقة يشتغل الذهن أيضا.

من المستحيل وضع لائحة لمختلف العلاقات بين المقولات التي توجد في نظريتنا للعالم. ومحاولة فعل ذلك ستؤول إلى إحصاء تعقد العالم وحصره كما ندركه. وكل المعارف– بكيفية مباشرة أو غير مباشرة– كما قلنا ونحن نتحدث عن الذاكرة، مرتبطة بكل العناصر الأخرى. وكل محاولة تروم تبيان هذه العلاقات تكاد تكون لا منتهية...

يمثل الكثير من العلاقات البينية المتشابكة جزءا من نسق اللغة، وهي بدورها تشكل جزءا من نظريتنا الشخصية للعالم. ونحن نطلق اسم «التركيب» على الكل المعقد من العلاقات الداخلية بين عناصر اللغة؛ ونطلق اسم «الدلالة» على جملة العلاقات المتداخلة بين اللغة وبين نظريتنا للعالم...

ومع ذلك، كما تتأسس معرفتنا باللغة على معرفتنا بالعالم، تتأسس قابليتنا لفهم اللغة على قابليتنا لفهم العالم. والجزء الأخير من هذا الفصل، يبين كيف تُوظفُ «نظرية العالم» لفهمه.

4- التوقع والفهم:

قد تظهر لنا البنية الإدراكية إلى حد الآن كأنها ستاتيكية، ومختلفة شيئا ما في جوهرها عن الموسوعة. والحال أنها دينامية. وهي ليست كذلك، لأنها فقط أداة للإضافة والتغيير، خصوصا أثناء مرحلة التعلم والنمو القويين، التي تسمى الطفولة.

إن الزمن والتغير يشكلان جزءا مندمجا في كيفية تصورنا للعالم -بصيغة أخرى كيف نفهم اللغة أو الموسيقى أو حتى مباراة في كرة القدم؟- وفي الكيفية التي نؤثر بها في العالم ونتصرف بها. إن الكفايات تمثل الجزء الذي يسمح بالدخول في التفاعل مع العالم وباتخاذ المبادرة في علاقتنا مع المحيط. وكل كفاية تفترض تنظيما زمنيا دقيقا. كما أن هذه النظرية تخص كذلك مشاعر الفرد وقيمه.

أ- التوقع في كل مكان:

كل الأفراد، بمن في ذلك الأطفال، يقومون دوما بتوقعات، لأن الحياة بدونه تصير مستحيلة. سنتردد حتى في الخروج من الفراش صباحا، إذا

لم نكن ننتظر شيئا من اليوم الذي يبدأ. وكل الانتظارات والتوقعات تأتي من مصدر واحد، هو «نظرية العالم» التي توجد في الذهن.

عموما، لا نعي حال التنبؤ السرمدية هذه، لسبب بسيط هو أن نظرية العالم تشتغل جيدا، وهي فعالة إلى حد أن إخفاق التوقعات وعدم تحققها يقود إلى الشعور بالمفاجأة. فنحن لا نقضي حياتنا في التنبؤ بما يمكن أن يقع، لأن ذلك سيكون عكس التنبؤ، وفي هذه الحال لا شيء سيفاجئنا. ورغم أن إمكانية المفاجأة قائمة، فإن التنبؤات التي نقوم بها تكون صحيحة، إلى حد أن حالات المفاجأة تظل ضئيلة. متى شعرتم بالمفاجأة آخر مرة؟

إذا كنا نقود السيارة في مدينة لا نعرفها، فلا شيء مما نراه فيها سيفاجئنا. فرؤية الحافلات والراجلين والسيارات في الشارع لا تفاجئ، لأنه يمكن أن نتوقع وجودهم. لكن لا يمكن أن نتوقع رؤية أي شيء فيها؛ فنحن سنفاجأ برؤية جِمال أو غواصين في الشوارع، لا لأنهم مدهشون بطبعهم، ولا لاستحالة توقعهم، فلن نفاجأ برؤية الأولين في حديقة والآخرين في قاعدة بحرية. بعبارة أخرى، إن التوقعات المنجزة ترتبط بمختلف الوضعيات المعيشة. لا نتوقع أن أي شيء سيقع، ولا نقول إن هذا الشيء سيحدث بالتأكيد إذا كان هذا الحادث قابلا للوقوع فقط. ففي المدينة نفاجأ بغياب الحافلة أكثر من حضورها. إن التوقعات التي نقوم بها صحيحة، ومنها تنبؤات الطفل الذي قليلا ما يُفَاجَأ.

ب – الحاجة إلى التوقع:

لماذا ينبغي أن نتوقع؟ لماذا لا ننتظر في أي وقت وحين أن يقع حدث ما؟ قد يجنب هذا من المفاجأة. تتبادر إلى الذهن ثلاثة أسباب:

- **السبب الأول**: إننا نغير دائما الوضعية في العالم الذي نعيش فيه، ونهتم عموما بما هو قابل للحدوث في المستقبل القريب أو البعيد أكثر من اهتمامنا بما يحدث الآن. لا شك أن ثمة بونا شاسعا بين سائق مجرب وآخر مبتدئ. فالأول قادر على قيادة سيارته في الآتي، أما الثاني فيركز اهتمامه على هنا / الآن، فلا يستطيع، بسبب ذلك، تجنب الحادثة. ونجد الشيء نفسه في القراءة، إذ تكون عيون القارئ الجيد متقدمة على القرارات التي يتخذها الذهن، إنها تفحص ألا يشوش حاجزٌ ما على الفهم. أما القارئ الذي يهتم بالكلمات أمامه فقط، فسيجد صعوبة في إنجاز التنبؤات وفي تحقيق الفهم نتيجة لذلك.

- **السبب الثاني**: هو أن العالم يعرض أمامنا غموضا كبيرا وعددا من الكيفيات لتأويل ما يحضر. وإذا لم نستبعد مسبقا بعض الفرضيات، فيمكن أن نكون مغرقين بسبب الاختيارات الممكنة العديدة. على سبيل المثال لا نحتاج معرفة كل المعلومات المتعلقة بالبصل، حينما نطلبه لتزيين شطيرة باللحم. فنحن لا نرى، إلا ماله علاقة وثيقة بما نبحث عنه دون الانشغال بالتأويلات الأخرى الممكنة... لكل كلمات اللغة اليومية دلالات متعددة ووظائف نحوية مختلفة (مائدة، كرسي، غرفة، أحداث، مفتوح، ضيق). والحال أن التوقع بالمعنى الذي يمكن أن تحمله كلمةٌ ما في سياق، هو تجنب الالتباسات الكامنة حتى دون إدراك هذه الالتباسات.

- **السبب الثالث**: هو أنه بدون التوقع ستكون ثمة فرضيات كثيرة وسنجد صعوبة في الاختيار من بينها. وكما رأينا فالذهن يحتاج إلى وقت ليتخذ قراراته إزاء المعلومة الظاهرة أمام العين. ويرتبط هذا الوقت بعدد الفرضيات، إذ يتطلب تعريف كلمة واحدة وقتا مديدا أكثر مما تتطلبه كلمة مستعملة في جملة مفيدة. فكلما قلت الفرضيات، صار التعرف أسرع؛ أما إذا حضرت فرضيات عديدة، فسيصير الفهم والرؤية أصعب.

إن التنبؤ ليس هو التخمين خبطَ عشواء وكيفما اتفق، وليس مراهنة على النتيجة، بل هو الاقصاء الأولي للفرضيات غير المحتملة. إننا نتنبأ لاختزال التردد وحجم المعلومة الخارجية التي نحتاجها. ونظرية العالم التي نتصرف بها تزودنا بالفرضيات الأكثر قابلية للورود، ويقوم الذهن بمهمة انتقائها، حتى يختزل الشك إلى درجة الصفر.

ج- التوقع والفهم: أية علاقة؟

نستطيع الربط بين التوقع والفهم؛ فالأول طرح للأسئلة والثاني حصول على أجوبة عليها. فحينما نقرأ أو نسمع أو نعيش، نطرح -دون توقف- أسئلة؛ وكلما توفرت أجوبة لها تقلص التردد فيحصل الفهم. إذا لم نكن نعرف أن نصلح مذياعا، فلأننا نجهل الإجابة على سؤال مثل «أين يوصل هذا السلك؟»، وإذا لم نفهم لغة أجنبي، فلأننا لا نعرف الإجابة على سؤال مثل: «ماذا يريد أن يقول؟».

إن الفهم كما حددناه هنا، يختلف عن الفهم الذي يغطيه هذا المصطلح في المدرسة، فالاختبارات المدرسية المسماة «بالفهم» تُوجَّه عموما بعد قراءة عمل، ومن ثم فهي اختبار للذاكرة. وكما أن مجهود التخزين يمكن أن يشوش الفهم كثيرا، إذ يمكن أن ينتهي الرائز إلى هدم ما هو مفترض تقويمه. إذا قال قائل إنه فهم كتابا، فلا معنى أن تمتحنه لتبين له أنه لم يفهم شيئا. والحصول على نقطة ممتازة في اختبار لا يكفي لإقناع الممتحن بأنه فهم كتابا إذا كان يشعر بعكس ذلك.

لا يقبل المدرسون بسهولة فكرة نسبية الفهم الذي يتعلق بالأسئلة التي يطرحها الفرد، بل يزعم البعض أنه لا يمكن فهم كتاب حتى ولو تلقت كل الأسئلة التي طرحت جوابا؛ فهم يسألون: «لكن هل فهمتم أن إخفاق جاسوس يبحث عن سرقة مخططات سرية يرمز في الحقيقة إلى

اضطراب الإنسان أمام القدر؟» إذا كان جوابكم هو «لا، فكرت فقط في أنه حكي جيد»، فسيقولون إنكم لم تفهموا من الأمر شيئا. وفي العمق إنهم يقولون لكم: لم تطرحوا السؤال الذي ينبغي أن يطرح أثناء قراءة الكتاب. وبهذا نَخُوض في موضوع آخر تماما.

5- تنظيم النصوص والفهم:

لقد أنجز علماء النفس واللسانيون الذين يدرسون الكيفية التي يفهم بها القارئ الخطاب المكتوب، بحوثا مهمة. وقد لاحظوا من خلالها أن النصوص المكتوبة ليست فهرس وقائع فقط، وإنما يمتلك كل نص منها تنظيما خاصا يميزه عن غيره. فالرواية ليس لها نفس تنظيم الكتاب المدرسي، أو القصيدة أو الجريدة أو دليل الهاتف: هذه الأنماط المتعددة تتباين حسب الثقافات؛ والتنظيمات المعتمدة في كل نمط هي تنظيمات اتفاقية.

فما وظيفة مواضعات الكتابة؟ إنها ضرورية للقارئ وللكاتب على حد سواء؛ فأشكالها الخاصة تساعد الأول بمنحه نقطة انطلاق لتوقعاته، فيتمكن من التنبؤ بطبيعة النص، وبأن الرواية مقسمة إلى فصول حسب بعض المواصفات، وبأن المقال العلمي ينبغي أن يكون ذا حجم معين، وبأن الرسالة تحترم قواعد محددة. إن القارئ يتعود كثيرا على مواضعات كتابة النصوص، إلى حد يجدها طبيعية وعالمية ومنطقية. إن نصا مكتوبا حسب قواعد مختلفة في ثقافة أخرى يعد أحيانا منحرفا. لهذا نميل إلى أن نكون متعصبين للغتنا الخاصة، وأن نعتبرها «طبيعية» أما لغة الآخرين فهي «غريبة»؛ أما الكاتب فتمنحه هذه المواضعات (حين يعيها) إطارا ينظم من خلاله ما يريد أن يقوله؛ والأهم أنه يستطيع أن يتوقع ويحترم انتظارات القارئ. باختصار إن المواضعات الخاصة بجنس أدبي تسهل عملية التواصل.

يمتلك كل نوع من أنواع النص، كأي شكل من أشكال التفاعل الشفهي، علاقات داخلية مميزة تسمى بنيات الخطاب؛ وهي في جزء كبير منها اعتباطية وحدثية، لكن لها جدواها ودورها باعتبارها مواضعات. إنها البنيات التي يفترض أن يحترمها الكاتب وأن يفهمها القارئ، وتشكل نقطة انطلاق للتوقعات. وكيفية تنظيم فصول وفقرات كتاب يرتبط ببنيات الخطاب هاته. وللسرود سواء كانت شفهية أو مكتوبة كذلك، مواضعاتها. وهذه الكيفيات الاتفاقية لحكي قصة وللربط بين سلسلة من الوقائع، تعرف باسم «نحو الحكي» الذي يشكل الهيكل الذي ينظم الشخصيات والحبكة والمتغيرات والحل، والتي تُحَوَّل إلى تتابع مشاهد مقدمة بحذق ومهارة. فإذا فهمنا حكيا، فليس لأنه مكتوب بطريقة جيدة فقط، بل لأننا نعرف الكيفية التي يجب أن يكتب بها على الأقل في ثقافتنا.

تؤدي البنيات الخاصة بكل نص وظيفة مهمة: إذ تمثل الشرط الأول لفهم أي نص. أما إذا جهلنا بنيات النص فلن نتمكن من فهمه، أو سنقرؤه بكيفية مشوهة. وقد لاحظ الباحثون في علم النفس التجريبي أن فهم القارئ لنص ما يماثل بنيات النص نفسه. فحينما نطلب من أحد صياغة ما قرأه في حكي، فإنه يميل إلى توظيف بنية متطابقة حتى في حالة استخدام كلمات أخرى. أما إذا كان القارئ لا يعرف جيدا مواضعات الكتابة ولا بنيات الخطاب ولا نحو الحكي، فلن يستطيع فهم بعض مظاهر النص فحسب، وإنما سيعيد صياغة ما فهمه مستعملا صيغا قريبة من بنياته الشخصية.

إن القراء المبتدئين، كما نلاحظ، يحكون قصصا مضيفين إليها مظاهر اتفاقية لا توجد فيها، ولكنها تمثل جزءا من نحوهم الخاص للحكي. وهنا تكمن طريقة فهمهم.

إن الذكرى التي نحتفظ بها عن نص ما تتعلق كذلك بالبنيات الموجودة في أذهاننا، أكثر من تعلقها ببنيات النص. فبنيات الخطاب وأنحاء الحكي جزء من بنياتنا الإدراكية ومن التنظيم الذي نعطيه لمعرفتنا للعالم. للقراءة إذاً أهمية قصوى: إنها تمنح أطرا جديدة لفهم العالم وتنظيم التجربة، فكلما كنا قادرين على حدس واستعمال البنيات التي وظفها كاتب، نكون قادرين على الفهم وتذكر المقروء.

ما أشرنا إليه سابقا ليس جديدا ولا مفاجئا. وقد أحلنا على عالم النفس البريطاني بارتلي Bartelet (1932) الذي بين تجريبيا منذ خمسين سنة أن طريقة تأويل حكي تتغير حسب ماضي القارئ المستمع وتوقعاته الثقافية. وفهم الحكي أو أي نص آخر، له علاقة وثيقة بالمعارف القبلية.

غير أن التوجهات الحديثة كانت نبراسا لبعض واضعي الكتب المدرسية، الحريصين على إكساب التلميذ كفايات تقنية ومعجما، أكثر من حرصهم على الأهمية التي تقدمها الوسائل البيداغوجية. والحال أن التجارب والأعمال النظرية الحديثة المنجزة في هذا الميدان تقدم دليلا مقنعا لِما كان بديهة حدسية إلى ذلك الحين: لا يدرك القارئ معنى النص إلا إذا كان بناء هذا الأخير مناسبا للكيفية التي نظم بها ذهنه.

ينبغي تقديم تحفظين عما سبق، أولا: إن بنيات النص تمثل أساس الفهم، وليس الفهم ذاته. فالفهم حسب بعض الباحثين هو بنية النص؛ فإذا فهمنا حكيا، فهذا يعني في نظرهم، أن الذهن تطابق مع مضمون الحكي نفسه. بيد أن الفهم ليس إعادة الوقائع المتضمنة في النص، وإنما هو القدرة على التصرف بعد التفاعل مع بنيته. إننا لا نثبت فهمنا لنص عندما نردده. ثانيا: إن البنيات التي نلاحظها في تنظيم النصوص ضمنية في الذهن. ونستطيع إثبات وجودها وتحديد آثارها، لكن لا نقدر أن نعاينها

مباشرة. كما لا نولي عادة أي اهتمام لامتلاكنا هذه البنيات، ولا يمكن دراستها في الدماغ. فالمعرفة التي تسمح بفهم العالم واللغة ليست واعية حتى لدى عالم النفس ولدى اللساني. ولا شيء يؤكد أن جعل البنيات الضمنية صريحة يحسن الفهم، ولا شيء يؤكد كذلك أننا نساعد الطفل في تحسين فهمه، إذا أخبرناه بوجود هذه البنيات. فعلا، لا معنى للشروحات وللبنيات إذا لم يكن لديه فَهْمٌ قبلي.

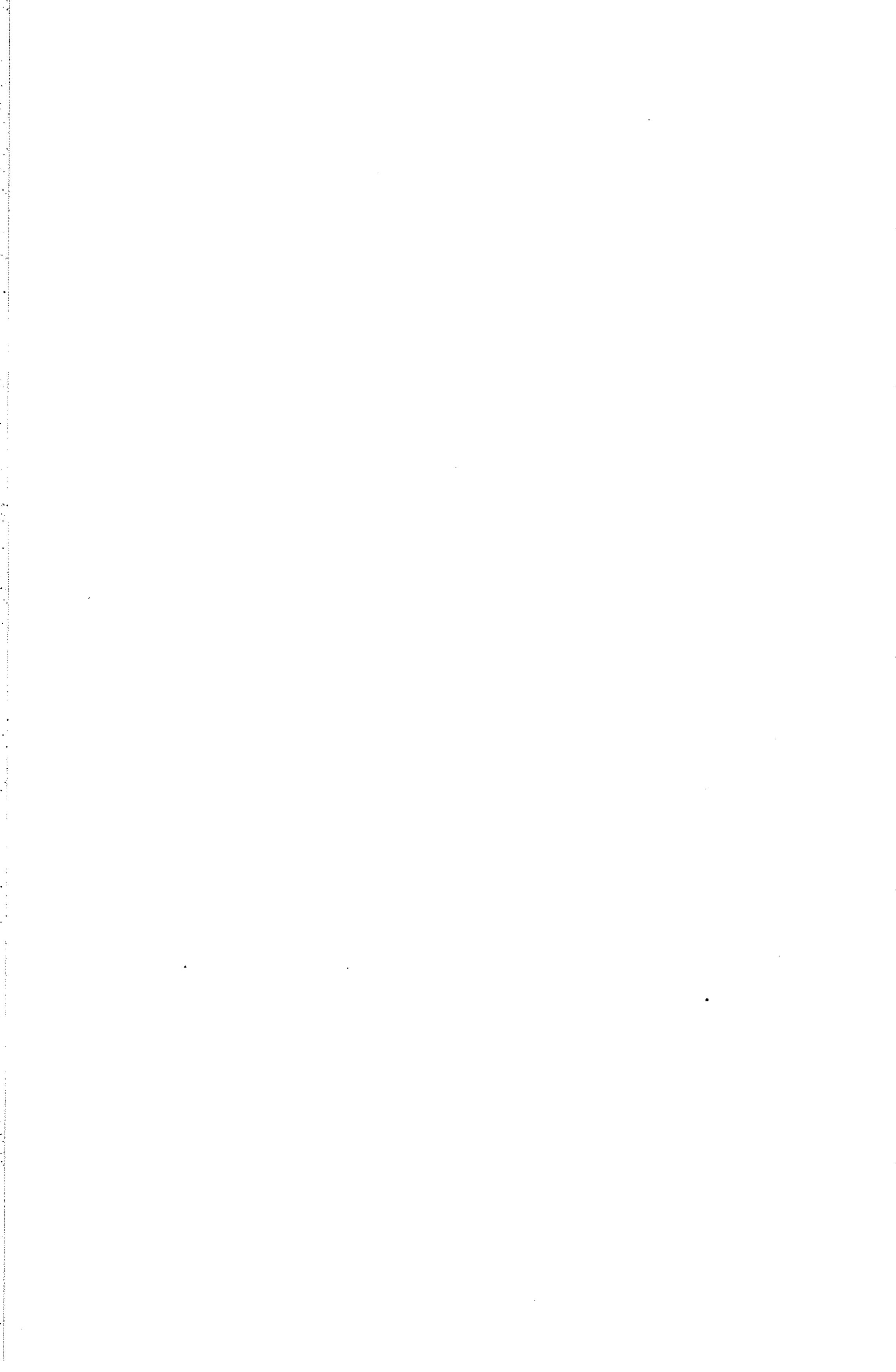
إن التلميذ يتعلم هذه البنيات، إذا مكناه من فهم النصوص التي وظفت فيها. ولهذا نُدرِّسه هذه النصوص. فالطفل كالراشد، قادر على الفهم دون أن يكون قادرا على تعيين كيف تأتى له ذلك...

اللغة

الشفهي والمكتوب[*]

* المصدر:

Frank Smith.: Devenir lecteur. Arman Colin, Paris, 1986, p: 72 à p: 78



اللغة مكون أساس في نظرية العالم التي يمتلكها كل كائن إنساني، وهي تلعب دورا مركزيا في القراءة. ويعالج هذا الفصل مظاهر لغوية متعددة، خصوصا العلاقات بين الأصوات (أو العلامات المكتوبة) ودلالتها؛ وبين إنتاج اللغة (تحدثا وكتابة) والتلقي (استماعا وقراءة)؛ وبين المكتوب والشفهي. كما يثير هذا الفصل أيضا، وبإيجاز العلاقة بين اللغة والفكر.

لكل هذه القضايا دور محوري في فهم القراءة. ولا شك أن كل نقطة من هذه النقاط تشكل حقلا معقدا من الأبحاث، وستصبح دراسة كل هذه الموضوعات بالتفصيل كما يقوم به اللساني أو عالم النفس مستحيلة. ولحسن حظنا فإن ذلك ليس ضروريا، فالمعطيات الأساس التي نحتاجها لدراسة فعل القراءة قليلة نسبيا وبسيطة الشرح، لكنها ليست معروفة من قبل كل المدرسين الذين يتدخلون في مجال القراءة؛ وأغلب المقررات والمناهج لا تعيرها الاهتمام الكافي، وكذلك عدد من البحوث والأعمال. لنستحضر على سبيل المثال معطى مهما لكننا نهمله، وهو أن اللغة لا يكون لها في حد ذاتها المعنى الذي تحمله الأصوات في الشفهي أو العلامات في المكتوب، والذي ينتظر أن يكتشف وتفك شفرته، وإنما القارئ المستمع هو الذي ينبغي عليه إعطاء المعنى وبناؤه. وهكذا لفهم

القراءة ينبغي التوفر على نظرية للفهم أقل تبسيطية من تلك التي تؤكد أن المعنى يتأتى، إذا تمكن القارئ من تعرف الكلمات معزولة. إن الفصل يعالج هذا السؤال المركزي، كيف نفهم اللغة؟

1- البنية السطحية، والبنية العميقة:

توجد طريقتان مختلفتان للتحدث باللغة: مكتوبة وشفهية، إذ نستطيع من جهة إثارة مظهرِها الفيزيقي، خصائصِها المميزة القابلة للقياس كالارتفاع والمدة، وكثافة الأصوات أو حدتها، والعدد والتقابلات بين علامات المكتوب. كل هذه الخاصيات الملاحظة في اللغة الموجودة في العالم المحيط بنا، يمكن أن تسمى «بنية سطحية»؛ وهي الجزء الذي يصل إلى الدماغ بفضل العين والأذن. وهذا المصطلح مفيد، لأنه ينطبق على كل أشكال اللغة المكتوبة والشفهية.

إن البنية السطحية هي المعلومة البصرية في المكتوب: مصدر المعلومة الذي يفتقده القارئ حين ينطفئ الضوء؛ وهي كذلك جزء من الشفهي: إنه ما يفقده حين تنقطع المكالمة الهاتفية مثلا.

ويوجد، من جهة أخرى، جزء من اللغة ليس ملاحَظا ولا قابلا للقياس (المعنى). ونستطيع أن نسميه «البنية العميقة». إن المعنى لا يطفو على سطح اللغة، وإنما يوجد في ذهن مستعمل اللغة الذي يتحدث أو يكتب والذي يسمع أو يقرأ.

نستطيع فعلا الفصلَ بين هذين المظهرين والحديث عن أحدهما دون الآخر؛ فنقول إن فلانا يتحدث بقوة أو برقة، بسرعة أو تثاقل، دون الإشارة إلى فحوى قوله. كما يمكن قياس طول خط الطبعة أو عدد الحروف في السطر دون الإحالة على معنى النص، لكن بالعكس إن شكل البنية السطحية ليس له تأثير في معنى النص. إذا قيل لي إن باريس ستحتضن

الألعاب الأولمبية المقبلة، لا أستطيع أن أحسم في كون هذا الخبر معلومة بصرية أو مكتوبة. إن صدق الخبر -ننساه أحيانا- لا يتعلق بالمستوى الصوتي الذي نرسله به، ولا بعدد المرات التي يكرر فيها.

إن ما سبق قوله يمكن أن يبدو بدهيا، والحال أنه من الأفيد التمييز بين «البنية السطحية» و«البنية العميقة» إذا ما أردنا فهم معنى القراءة لسبب بسيط هو: إن هذين المظهرين منفصلان بهوة، فهما ليسا وجهي عملة واحدة. إن البنية السطحية لا تحيل على البنية العميقة والعكس كذلك. بعبارة أخرى، ليس هناك تماثل حرفي بين البنية السطحية والمعنى عموما. فالمعنى لا يكمن خلف الأصوات أو العلامات المطبوعة فيُتَوصل إليه بسيرورة بسيطة وآلية. وسنبين غياب هذه العلاقة الآلية بين مظهري اللغة بإبراز أن البنية السطحية يمكن أن تخضع لتغيرات دون أن يتأثر المعنى. كما أن هذا الأخير قد يتغير دون أن تتبدل البنية السطحية (ميلر 1965). مثلا، هذه أربع بنيات سطحية مختلفة كليا لا تناسبها اختلافات جوهرية في المعنى:

أ- اصطاد القط طائرا.

ب- الطائر اصطاده القط.

ج- فقري مصطاد من طرف سنور رباعي الأقدام وأليف.

د- The cat is chasing a bird .

تدل هذه المتواليات من العلامات الأربع على معنى متطابق. فحينما نطلب ماذا تعني الكلمات، يمكن أن نستعمل كلمات أخرى (ترادفها أو تشرحها) تؤدي المعنى نفسه. إن الدلالة الحقيقية تكمن وراء الكلمات أو السطور، فمن المفيد القول إن كلمة «أعزب» تعني «غير متزوج»، لكن من العبث التساؤل عن المعنى المشترك بين أعزب وغير متزوج.

فالتحديدات والشروحات المختلفة لن تضيف إلا مشكلا: إنها البنيات السطحية الإضافية. فضلا عن ذلك، نعثر بسهولة على بنيات سطحية تمتلك معنيين، تأويلين ممكنين أو أكثر (ضرب مثلا)، وهذا يوضح نوعا خاصا من الغموض: لعبة الكلمات التي يصعب الإمساك بها -لا نرى دائما أنه يمكن أن تكون لها دلالات متعددة- والشيء الذي يطرح مشكلا نظريا جوهريا يترجمه هذا السؤال: لماذا نكون أقل وعيا بغموض اللغة؟ فكل سلسلة ألفاظ، وكل كلمة أيضا تتضمنان غموضا. وللإجابة على هذا السؤال، يجب دراسة نقطة مهمة، وهي: كيف تتحقق قدرتنا على فهم اللغة رغم وجود هذه الهوة بين البنية السطحية والبنية العميقة؟ هنا تكمن نقطة مركزية في فهم القراءة، لأنه إذا كانت البنية السطحية لا تمنح المعنى مباشرة ودون لبس، فلن يفيد إذاً، أن نطلب من القارئ تحويل المكتوب إلى الشفهي عبر «فك الشفرة» للفهم، بل يجب أن يكون الشفهي نفسه مفهوما، وهو ليس الحالة عينها، إذا قرأنا المكتوب بصوت مرتفع دون فهم معنى المقروء في البداية. إننا لسنا في حاجة إلى الجهر من أجل الفهم؛ إذ نفهم المكتوب مباشرة كالشفهي. إن السيرورات الأساس لفهم البنيات السطحية متطابقة مهما كانت هذه البنيات...

2- مشكلة الكلمات:

كيف نفهم اللغة، المكتوبة أو الشفهية؟ دون شك لا نفهم الجمل بتجميع كل الكلمات. ويمكن أن تَكُونَ لدينا حتى شكوك حول وجود الكلمات، لكن الشيء الأكيد هو أن الوسائل العلمية لا تستطيع الفصل بين بداية ونهاية عدد من الأصوات -أو حتى الكلمات- التي نتلقاها رغم ذلك وكأنها منفصلة. إن إلقاء الشفهي يكون نسبيا مستمرا، وتكون تغيراته محدودة؛ والمستمع هو الذي ينجز التقطيع إلى أصوات وكلمات منفصلة.

إن وجود الكلمات نفسه هو حيلة نسق الكتابة. ففي المكتوب يمكن على الأقل تعريف كلمة: بكونها ما يوجد بين بياضين (فضاءين). إن الطفل الذي يتعلم التحدث ينتج إما سلسلة كلمات يستعملها كما لو يتعلق الأمر بكلمة واحدة، أو ينتج كلمات منفصلة يستعملها كجملة «شرب»، «متعب».

إن القارئ المبتدئ إذاً، لا يعرف غالبا عدد كلمات جملة مكتوبة أو منطوقة؛ ولإنجاز ذلك يجب أن يكون قارئا...

3- الفهم بالتوقع:

لا شك أن الجمل لا يمكن أن يكون لها أي معنى كيفما اتفق. ونحن لا نختلف حول المعنى العام للإعلانات، على الأقل في وضعيات الحياة اليومية. إذا قال واحد وهو في مصعد عمارة: «يهطل المطر في الخارج» فإن الأشخاص الذين سيزعمون أن هذه الجملة يمكن أن تعني أن «الأزقة جافة» سيعدون على رؤوس الأصابع؛ كذلك إن المعنى الذي يحدده المستمع والقارئ لا ينتج عن لعبة الألغاز، لأن الربط يمنع اختراع أي معنى. لهذا ينبغي البحث لماذا نتعرف معنى متفقا عليه لمتوالية من الكلمات؛ والتفسير الذي نقترحه لن يغدو جديدا لدى القارئ: يميل المستمع (أو القارئ) إلى فهم اللغة بكيفية مماثلة حين يكون في وضعيات متطابقة، لتوفره من البداية على فكرة دقيقة عن المعنى الذي ينبغي تحديده. إننا نعطي للغة معنى عبر التوقع/ التنبؤ (الإقصاء الأولي للفرضيات غير المحتملة) والتوقع لا يعني تخمين أي شيء كيفما اتفق، ولا يعني معرفة المعنى مسبقا؛ بمعنى أن المستمع (أو القارئ) يتردد بين مجموعة من الفرضيات الممكنة، ويفهم، إذا عرف كيف يعثر على المعلومة في البنية السطحية للحسم في هذا التردد. وتُعَيِّن له هذه المعلومة، الفرضيةَ الصحيحةَ من الفرضيات السابقة...

ماذا نتوقع بالضبط حينما نقرأ؟ إنه المعنى. بالتأكيد إننا نرى الكلمات أو الحروف أو بالضبط السمات المميزة لها والتي تؤكد أو تنفي معنى ما. لكننا ننجز ونجرب في آن واحد عددا من التوقعات التفصيلية والتخصيصية– التي نعدلها باستمرار– ونحن نتقدم في القراءة. رغم ذلك، فكل توقع خاص، تفصيليا كان أو مجملا ينتج عن حدوس وتخمينات حول النص عموما، وعن غايته خصوصا.

إن البنية السطحية في اللغة المكتوبة هي المعلومة البصرية التي تصل إلى الدماغ عبر العين في أوقات متقطعة، والمعاني التي تحملها اللغة موجودة مسبقا في الدماغ على مستوى البنية العميقة وتشكل جزءا من المعلومة اللابصرية التي تعتبر أساس الفهم. إذاً، فعندما نعجز عن فهم اللغة، فذاك يكون بسبب افتقارنا إلى «المعلومة اللابصرية الضرورية».

إقراء النص
الشعري الحديث



يطرح النص الشعري «الحداثي» صعوبات في قراءته وتناوله، نظرا لما تحفل به التجربة الحديثة من وسائل فنية غير معهودة وطرائق تعبير لم تكن مألوفة، ولكون القصيدة الحديثة تتطلب قارئا من نوع خاص، قارئا مسلحا بأدوات إجرائية ومفاهيم مستمدة من مناهج النقد الحديث (بنيوية، شعرية، سيميولوجية وأسطورية...) حتى يتمكن من استنطاق النص وإدراك دلالاته واستغوار مكامن جماليته.

والغموض الذي يُتهم به الشعر الحديث ليس في العمق عيبا في القصيدة أو في طبيعة هذا الشعر نفسه، وإنما يعود إلى أسباب أخرى ترتبط بتقبله وتلقيه. ولا شك أن القارئ يتحمل قسطا كبيرا في ذلك، إذ عليه أن يتحمل عناء القراءة ويغامر مع النص لاكتشاف دروب ومسالك لم تكن مطروقة ولا معهودة في الشعر القديم، ولعل قولة أبي تمام المشهورة (ولم لا تفهم ما يقال) ستكون ردا على من ينكر الشعر الحديث متهما إياه بالغموض أو بالإبهام؛ وفي هذا الصدد يقول الناقد المصري عز الدين إسماعيل: «وكثير ممن ألفوا قراءة الشعر العربي القديم يواجهون صعوبة كبيرة في التجاوب مع الشعر الجديد، وربما رفضوه من أجل هذه الصعوبة. فالمؤكد أن هذا

الشعر الجديد يمثل اتجاها جماليا يختلف عن اتجاه الشعر القديم بل ربما وقف منه موقف النقيض»[1].

أ - ظاهرة الغموض في الشعر الحديث:

بعد إنجازي لدرس لمستوى الباكالوريا أدب حول قصيدة «أغاني مهيار الدمشقي» لعلي أحمد سعيد أدونيس، تساءل «أنجب التلاميذ» عماذا يتحدث الشاعر في هذا النص؟»

لم يكن هذا التلميذ يدري أنه بهذا السؤال البسيط حول مضمون القصيدة وفحواها يثير أسئلة كثيرة اختلف بصددها النقاد اختلافا كبيرا؛ وتتعلق برسالة الشعر الحديث وبظاهرة الغموض في هذه التجربة. وعلى المدرس أن يخلص إلى أن تلاميذه لم يتمكنوا من فهم القصيدة ماداموا لم يستطيعوا الجواب الذي طرحه «أنجبهم»؛ فهل الخلل يكمن في الطريقة التي أنجز بها الدرس أم يعود إلى نقص في كفايات التلاميذ المنهجية والمعرفية ؟ أم يتعلق الأمر بطبيعة هذا النص الشعري نفسه ؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة تحتاج إلى بحث واستقصاء لتحديد السبب الكامن وراء عدم فهم وإدراك دلالات هذا النص وأمثاله. لا سيما وأن هؤلاء التلاميذ قد تجاوبوا في السابق مع نصوص شعرية تنتمي إلى خطاب البعث وأخرى تندرج ضمن خطاب الرومانسية، وإلى خطاب المعاصرة والتحديث أيضا كنصوص نازك الملائكة وبدر شاكر السياب. وهذا يثبت لنا أن قراءة نص أدونيس «أغاني مهيار الدمشقي» ونصوص الشعراء الذين يكتبون على طريقته الفنية تتطلب أدوات إجرائية مغايرة لدراسته وقراءته، مادام يقطع كل صلة مع

1- عز الدين اسماعيل: الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة بيروت الطبعة الثالثة 1972 ص 187.

النصوص السابقة، ويحاول أن يفجر اللغة كما يقول أدونيس في تنظيراته، مما جعل الكثير من النقاد يصفون شعره بالغموض. فما المقصود بالغموض في الشعر الحديث؟

الغموض:

اختلف النقاد حول تقويم تجربة الشعر العربي الحديث إلى حد التضارب والتناقض، فهناك من أنكر هذه التجربة لخروجها عن المألوف من المعايير وخرقها للمواصفات الإيقاعية والبلاغية والدلالية، وهناك من انتصر لها ودافع عنها تنظيرا وتطبيقا (أدونيس، يوسف الخال، محمد بنيس...). فالفريق الأول يرى أن هذا الشعر يغرق في الغموض والإبهام الذي يقف حائلا دون فهم القصيدة وإدراك مضامينها؛ بينما يرى الفريق الثاني أن الشعر الأصيل هو تفجير للغة وخروج عن كل ما هو مألوف وجاهز وثابت من المعايير والمواصفات. وبين هذين الموقفين المتناقضين يظهر فريق ثالث يتخذ موقفا وسطا يمثله على سبيل التمثيل لا الحصر الشاعر محمود درويش الذي يدعو إلى تجديد الشعر دون إكثار الغموض والإغراب على القارئ. يقول في حوار مع جهاد فاضل: « إذا كان المقصود بتحطيم اللغة هو تحطيم نمطية معينة في التعبير، فهذا كلام سليم... أما تحطيم اللغة أو تفجير اللغة فأنا لا أفهمه، قد يكون ترجمة، قد يكون تعبيرا مجازيا مقبولا، فعلا الشاعر أو الأديب المبدع يفجر اللغة، يفجرها بقدرات وطاقات ودلالات لم تكن موجودة من قبل فيها باستعمال آخر، بهذا المعنى لا بأس، أما أن نفهم تفجير اللغة على أنه اختراق للقواعد الأولى للغة، فهذا كلام جهلة، لا كلام مبدعين »[2].

2- جهاد فاضل: أسئلة الشعر، حوارات مع الشعراء العرب. الدار العربية للكتاب بدون تاريخ ص: 309.

أما الناقد عز الدين إسماعيل فيرى أن الغموض ليس فضلة في الشعر، وليس شيئا مجلوبا يمكن الاستغناء عنه، بل هو صفة مميزة للشعر في كل العصور: «فالغموض ليس خاصية ينفرد بها الشعر الجديد، وإنما هو خاصية مشتركة بين القديم والجديد على السواء، وكل ما في الأمر هو أن الغموض قد صار ظاهرة في الشعر الجديد تدعونا إلى التأمل»[3].

وإذا كان الغموض صفة ملازمة للشعر، فإنها أظهرُ وأوضحُ في الشعر الجديد بخاصة في أروع نماذجه. إن عز الدين إسماعيل يعتبر، كما يتجلى من خلال هذه القولة، الغموض مقوما من مقومات وجود الشعر، وهذا ما يطرح على القارئ صعوبة في التجاوب معه لتعوده على قراءة الشعر القديم، ولتمثيله اتجاها جماليا مختلفا وذائقة مغايرة. إلا أن الناقد يميز بين نوعين من الغموض: الأول هو الإبهام Obscurity والثاني هو الغموض Ambiguity. فالإبهام صفة نحوية أي مرتبطة بالنحو وتركيب الجملة، وهو بذلك لا يمثل ضرورة فنية، بل لا يمثل أي صفة فنية على الإطلاق وكذلك هو شيء معيب في الشعر؛ أما الغموض فهو «صفة خيالية» تنشأ قبل مرحلة التعبير، أي قبل مرحلة الصياغة اللغوية؛ ومن ثمة فهو صفة إيجابية، بل أكثر من ذلك هو مجموعة من الصفات الإيجابية: «إن الغموض يرتبط بطبيعة الشعر ذاتها حتى ليمكن القول في بعض الأحيان إن الشعر هو الغموض، وعند ذاك يكون شيوع ظاهرة الغموض في الشعر الجديد دليلا على أن هذا الشعر قد حاول التخلص من كل صفة ليست شعرية، والاقتراب من طبيعة الشعر الأصلية»[4].

ويحدد عز الدين إسماعيل أسباب هذا الغموض في الشعر بما يأتي:

3- الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، ص 188.
4- نفسه، ص 188.

- عدم استخدام الشعر اللفظ المعتاد بدلالته المحددة التي نتعلمها والتي نقصدها في الحياة اليومية.
- الاعتماد على الخيال واختراع صور التعبير.
- توظيف المجازات والاستعارات المغرقة في الخيال.
- الشعر لا يفسر الأشياء تفسيرا منطقيا يقبله العقل.
- توظيف الرموز الأسطورية.

يجب إذاً أن نعتبر الغموض حقيقة أصيلة في الشعر، لذا يجب أن لا نشرح القصيدة بلغة نثرية لكي نفهمها لأننا بذلك التحويل نفقدها صفاتها المميزة.

أما الناقد المغربي إدريس بلمليح فيرى أن مشكل «غموض» الشعر هو مشكل تلق ومسألة وقت فقط: «إن تجربة الشعر المغربي المعاصر تجربة حديثة العهد، ولذلك فإنها قابلة لكل قراءة ممكنة، إذ تعاني صعوبات جمة على مستوى التلقي بحكم افتقار المبدع والمؤول لذخيرة مشتركة بينهما. وذلك لأن الإبداع أي إبداع لابد له من مرحلة تاريخية يستطيع أن يكون خلالها وبمعية القارئ طبعا جملة مواضعات تقنية وجمالية قادرة على أن تجعل منه تجربة تواصلية»[5].

2- إقراء النص الشعري الحديث:

انتهينا من خلال ما سبق إلى أن الشعر الحديث يتسم بالغموض الذي اعتبره عز الدين إسماعيل مقوما من مقومات وجوده، واعتبره إدريس بلمليح مشكل تلق وتقبل، إذ يستلزم امتلاك المبدع والقارئ

5- إدريس بلمليح: من التركيب البلاغي إلى المجال التصوري عند عبد الله راجع، من قضايا التلقي والتأويل. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط 1995 ص. 89.

لذخيرة مشتركة لكي يتم الفهم والإفهام بينهما. فكيف سيتم إقراء هذا النص «الغامض» داخل الفصل في الأقسام الثانوية؟

إن التلميذ يرى إلى النص حاملا لمعنى أو قضية معينة يدافع عنها، أو لعاطفة يعبر عنها، باختصار إن النص الأدبي يحمل رسالة تضمن التواصل بينه وبين المبدع، وإلا فإن الإبداع بدون رسالة سيتحول لديه إلى لعبة لغوية لا تستهدف إلا ذاتها. وإذا كان النص لا يروم ولا يتغيى شيئا إلا ذاته، ما فائدة وجدوى إقراره في منهاج يتوجه إلى تلاميذ مازالوا لم يُكَوِنُوا بَعْدُ، ذخيرةً لغويةً وكفايةً منهجيةً لمواجهة النصوص بمختلف أنماطها وتوجهاتها؟!

من العوائق التي تحول دون إبلاغ الخطاب للتلميذ وإفهامه له، بالإضافة إلى غموض الشعر الذي تحدثنا عنه سابقا:

- اكتساب التلميذ الناقص للسنن، أي للمواضعات الأدبية ونظام النصوص.

- عدم إدراكه للفروق بين اللغة الشعرية واللغة النثرية.

- غياب أو ضعف المعارف الأدبية لدى التلميذ وعدم إدراك المواصفات الأدبية الخاصة بكل جنس، ولكل مرحلة تاريخية. لذا يصبح بناء أفق انتظار التلميذ/ القارئ المهمة الأولى لمدرس الأدب.

- تتبع قراءة نمطية محنطة في تحليل كل النصوص مهما تباينت بنياتها واختلفت مقاصدها.

لكل هذه الأسباب، لابد في قراءة وإقراء نص حداثي من تتبع استراتيجية تحث القارئ/ التلميذ على بذل مجهود كبير في تفكيك رموز النص من جهة، ولا تبحث عن المعنى أو المضمون مباشرة كما لو كانت تتعامل مع نص علمي يحتوي معلومات وقضايا جديدة من جهة ثانية؛

بل ينبغي التعامل مع النص كبنية جمالية تروم إمتاع القارئ وإثارة خياله وإشراكه في عملية الإبداع، فتغدو القراءة كتابة ثانية دون أن ينقص ذلك من قيمتها، ولإنجاز هذا المقصد وتحيينه نقترح ما يلي:

- تجنب القراءة النمطية التي تتبع الخطوات نفسها وتوظف المفاهيم ذاتها في مقاربة كل النصوص.

- النص هو الذي يفرض طريقة قراءته وفهمه وتأويله.

- اختيار القارئ/ التلميذ للعناصر الأكثر نتوءا وبروزا لفهم النص وتأويله.

- الاستفادة من مناهج النقد الحديث: البنيوية ونظرية التلقي والسيميائيات ولسانيات النص وتحليل الخطاب...إلخ في قراءة وإقراء النصوص الأدبية. ومن أهم الدراسات التي قاربت شعر أدونيس من منظور اللسانيات النصية، نجد كتاب الناقد المغربي محمد خطابي الموسوم ب «لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب». فقد بينت الدراسة جدوى توظيف المقاربات المعاصرة التي تتعامل مع النص في كليته مستحضرةً دور المتلقي، ذخيرتِه الأدبية وخلفيتِه المعرفية.

- تعليم التلميذ مواضعات الكتابة الخاصة بكل نوع أدبي، لأنها ضرورية للقارئ؛ فأشكالها تساعده بمنحه نقطة انطلاق لتوقعاته، ولإدراك مكامن الخرق والانزياح إيقاعيا ودلاليا وتركيبيا وبلاغيا في القصيدة.

- استخراج التلميذ بتوجيه من المدرس البنيات الخاصة بكل نص، لأن هذه البنيات تؤدي وظيفة مهمة إذ تمثل الشرط الأول لفهم أي نص.

خلاصة:

إن غموض الشعر المعاصر يجب ألا يقف عائقا أمام قراءته وتذوقه واستخراج مكامن الجمالية فيه، بل إن هذا الغموض يمكن استثماره كحافز قوي للمساءلة والمشاكسة الدائمة، لذا يرى رولان بارت أن ليس ثمة نص أكثر انفتاحا من النص المنغلق الغامض. وإقراء النص الشعري يستدعي الاستعانة بمناهج النقد الحديثة والاستفادة من المقاربات المعاصرة بيداغوجيًا لتقريب القصيدة إلى التلميذ/ الطالب وتحبيبها له.

إقراء النص السردي(*)

---

* المصدر: العنوان من اختيارنا، والمقال مقتطف من:

- Francine Cicurel: *Lectures interactives en langues étrangères*, collection dirigée par Sophie Moirand, Paris, Hachette. p. 126 à p. 135.



1- قراءة الأدب:

لا يخفى أن «مسار النص» يتم قطعه بسرعة متفاوتة. فالقارئ لا يقرأ مجموع النص بالكيفية ذاتها، فثمة صفحات يمر عليها مرور الكرام وأخرى لا يتوقف عندها بتاتا، كما تحدث أحيانا توقفات أثناء القراءة تتبعها بعض الهواجس، وثمة مقاطع يعيد قراءتها بل يكتبها أحيانا، كما يحدث أن يتخلى عن متابعة القراءة بعد صفحات قليلة. بالإضافة إلى أن هذه المدة تتباين من قارئ إلى آخر، فالبعض يقرأ النص كله بتأن ودقة متناهيين، والبعض الآخر يقرأ النهاية أولا، وآخرون يتصفحونه دون تتبعه خطيا. وقد كتب رولان بارت (1973 ص 21): «إننا لا نقرأ أبدا بالوتيرة نفسها ؛ إذ يتأسس إيقاع خفيف يحترم قليلا كلية النص. بل إن النهم نفسه إلى معرفة نص يقودنا إلى قراءته بسرعة أو إلى تجاوز بعض مقاطعه المملة لنعثر في أقصر مدة على المواقع الهامة في الحكاية (التي تمثل تمفصلاتها دائما الشيء الذي يعجل بكشف اللغز أو المآل): إننا لا نتوقف مليا عند المقاطع الوصفية والتفسيرات والملاحظات الدقيقة والحوارات، مع ذلك لا نعاقب (فلا أحد يراقبنا)».

كما يمكن أن ننظر إلى القراءة الأدبية باعتبارها «تجربة»، بحيث إنها تستدعي رد فعل عاطفي وفكري لا يماثل السيرورات الإدراكية

الموظفة لتلقي نص ذي طابع إخباري. فعندما سألنا قراء عن تصورهم للقراءة باعتبارها تجربة متفردة، لاحظنا أنها لدى البعض منهم شيء تحيط به «طقوس خاصة» (القراءة بانفراد، ليلا، باستلقاء... الخ). إن القراءة ملكية خاصة، إنها علاقة بالكتاب، ولكنها كذلك علاقة بالذات عبر الكتاب.

ومن الصعب تحديد أسباب تميز التجربة الأدبية وتفردها باستمرار. ويمكن في هذا الصدد وضع بعض الفرضيات فقط:

أ- يبني العمل الأدبي عالما يتفاعل مع عالم القارئ. فأرسطو يعزو للحكي الملحمي إمكانية تصحيح تنافر الزمن المعيش بوساطة انسجام العمل التام. وقد يصبح هذا العمل بتمامه عزاء لنا بشكل من الأشكال. إن الجمالية الكلاسيكية المبنية على تناغم العناصر وتماثلها تقرب المجهول. ففي عالم لا نرى فيه إلا الفوضى يكون دور العمل الأدبي هو الطّمْأَنَة. لكن العكس صحيح أيضا، إذ إن القراءة قد تسائل وتزعزع وتشوش وتجعلنا نكتشف. والتوتر بين العناصر المألوفة المُطَمْئِنَة وبين المجهول هو بالفعل ما يثير الاهتمام المتزايد لدى القارئ.

ب- يمكن أيضا إرجاع قوة التجربة الأدبية إلى الرغبة في الاحتكاك بالقصص. فمنذ سن مبكرة نحكي للطفل قصصا، ونحن نعرف اللذة والرغبة اللتين يحس بهما. ذلك أن الإنسان تكمن فيه الرغبة في الاستماع - قراءة القصص (القارئ) والرغبة في سردها (الكاتب) في الوقت ذاته. وفي هذا الصدد يقول باسكال كينيارد Pascal Quignard في حوار أجرته معه مجلة «Le Débat» (العدد 54) بأننا «جنس خاضع للسرد» تواقٌ دائما إلى إبداع أعمال خيالية. والمدهش أن هذه القصص تحمل بين تضاعيفها صوت الحقيقة، وتوحي للقارئ بصورة عن نفسه وعن العالم الذي يسمح له بفهمها بشكل أفضل.

ج- إذا كانت النصوص خيالية (كل أدب ليس بالضرورة خيالا، إذ هناك مذكرات شخصية ومراسلات وسير ذاتية)، فإن القراءة تمنح خاصية إثارة فعل واقعي بحيث إن النص يدرك باعتباره حقيقةً تثير مشاعرَ وانفعالاتٍ قويةً. إن القارئ يعي أن النص قصة، لكنه يتأثر بها كما لو كانت حادثة واقعية. فميثاق القراءة Pacte de lecture الموجود بين القارئ والكاتب يستند إلى تخيلية النص: هذه القصة المحكية تتضمن حقيقة وتعرض لي شيئا عن العالم وعن ذاتي، حتى ولو أنها غير حقيقية. وقد ركز رولان بارت في كتابه «Ecrivants et écrivains» على هذه المفارقة، إذ في الخيال والأسلوب يعثر الكاتب على بعد من أبعاد الحقيقة. وفي هذه النقطة يُعالج الأثر الأدبي في جوهره الذي يكمن في إمكانية الإفصاح بطريقة غير مباشرة وبمواربة، عن حقيقة لا يمكن التعبير عنها إلا بتلك الكيفية.

د- كما يجب أن نلاحظ أن علاقة القارئ بالنص الأدبي تختلف عن علاقته بالنص الصحفي الذي لا يحتفظ به، بل يرمي به وينساه ويحجبه عنه المقال اللاحق؛ عكس النص الأدبي الذي يخزن في الذاكرة وينبثق ثانية بمناسبة تجربة جديدة أو قراءة أخرى. فمن جهة يقرأ القارئ ليعرف ويكتشف فيفاجأ، لكنه من جهة أخرى يقرأ رغم معرفته للنهاية. ذلك أن الإطلاع على النتيجة ليس حاجزا أمام مواصلة القراءة. فالقارئ يعرف الموضوعات الإنجيلية والإغريقية الكبرى التي يمتح منها أدبنا، ورغم ذلك يقبل على قراءة إستير Esther لراسين أو الذباب Les mouches لسارتر.

هـ- في الختام، إن النص الأدبي لا يكتمل وجوده، حتى ينتهي القارئ من قراءة العمل كله. وليس فقط بسبب الفعل الذي سبقت الإشارة إليه توجد بياضات نصية يملؤها القارئ المتعاون كما بين أمبرتو إيكو، ولكن كذلك لكون النصوص لا تُقرأ بالطريقة ذاتها من طرف أجيال القراء

(وتطور النقد الأدبي يؤكد هذه الحقيقة)، ولا تدرك بالكيفية نفسها من قارئ إلى آخر.

إن النص الأدبي نص يسمح بالتأويل، وبهذا المعنى يجوز الحديث عن التفاعل بينه وبين القارئ. حيث إن النص أكثر من سلسلة علامات خطية، والقارئ هو الذي يتممه بفرضياته التأويلية...

2- ماذا يحدث في اللغة الأجنبية؟

إن قراءة نص أدبي مكتوب بلغة لا نتقنها جيدا، بالطريقة التي نقرأ بها النص الإخباري، تغدو ضرورية. ذلك أن القارئ يبحث للعثور على المعنى أكثر من بنائه. وينجم عن هذا حتما ابتذال التلقي الذي يقود إلى إلغاء الفعل الأدبي.

إن أغلب التلاميذ يحتفظون بذكريات غير سارة عن قراءة الأدب الأجنبي في المدرسة، فقد درسوا النصوص أجزاء مقتطعة من سياقها وتوجب الاشتغال عليها (ترجمتها، تحليلها والإجابة على أسئلة فهمها). لهذا السبب يواجه أستاذ اللغة الذي يرغب في تدريس النصوص الأدبية أسئلة عديدة مثل:

- ما هي النصوص التي سيختارها؟ نصوص جزئية أم نصوص كاملة؟ عصور أدبية متعددة أم عصر أدبي واحد؟
- كيف يحللها؟ بترجمتها أم باستخدام المعجم؟ كيف يشرحها وبأية منهجية؟
- متى يقترحها؟ في نهاية الدروس أم في بدايتها؟ إلخ.

لذا يجدر بنا تجلية تصورنا للأدب وللوضع الاعتباري الذي يحتله في تدريس اللغة من جهة، وتبيان الأهداف التي نريد الوصول إليها من جهة ثانية.

بالنسبة للمظهر الأول يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أفق المتعلمين الممكن بحسب الدراسات التي يقومون بها: هل يتعلمون اللغة ليصبحوا متخصصين (أساتذة الفرنسية أو مترجمين)؟ وفي هذه الحالة يغدو التحليل الأدبي القريب من التحليل المعتمد في اللغة الأم أمرا مبررا ؛ أم أنهم يدرسون الفرنسية للتحدث بها وقراءة نصوصها؟ وهذا يقتضي ضمان إمكانية فهم النص دون الاستعانة بتحليل تفصيلي له.

إن تصورات المدرسين للأدب ليست متماثلة: فقراءة النص الأدبي تعتبر لدى بعضهم هدفا أسمى- نتعلم لغة لقراءة أدبها (وهذا هو هدف المنهجيات التقليدية، انظر كوست Coste 1982)- ؛ ولدى بعضهم الآخر تُعدُّ وسيلةً تمكن من تعلم واكتساب لغة راقية وجميلة. ولدى آخرين يهيمن تصور توفيقي حيث إن إتقان اللغة يعني القدرة على قراءة أدبها. بيد أن ما يجب أن يشغلنا هو الحرص على عدم إلغاء خصوصية القراءة الأدبية. والحال أن هذا هو ما يحدث إذا لم نظهر للقارئ المتعلم، العناصر الضرورية لتلقي النص الأدبي.

لنفكر مليا في من يعد القارئ المثالي للأدب (بالتأكيد يعتبر هذا ضربا من الخيال)؛ إنه القارئ الذي يعرف الكاتب والمرحلة التي عاش فيها أو على الأقل سمع بها وعنها، ويمتلك بعض المفاهيم أو الأفكار الخاصة بالكاتب، ويحدد الجنس الأدبي لأنه يعرفه (رواية، حكاية، قول مأثور... إلخ)؛ إنه من تمكنه ثقافته من تعيين الائتلافات بين النصوص، وهو أيضا القارئ الذي يعشق أن يقرأ ويختار القيام بذلك عن طواعية ورضا.

خليق بنا أن نتساءل: ما الذي يتبقى من هذا كله في حصص القراءة الأدبية في المدرسة؟ فالنصوص مفروضة ومجتزأة في الغالب، وبهذا الإجراء يُحْرَمُ القارئ من بداية الحكي ونهايته. كما أن استراتيجية القراءة

تظل دائما متطابقة ونمطية: يقرأ التلميذ جالسا ويبذل جهدا كما يوجد بالقرب منه معجم يكسر إيقاع القراءة وينبغي عليه الإجابة على أسئلة الفهم. ولا جدال أنه كلما زادت الحرية، زادت المتعة. أما القراءة في الفصل، فهي عناء سَيُذَيَّلُ فضلا عن ذلك، بمراقبة الأستاذ وتقويمه.

1-2- المدرس والنص الأدبي:

بوسع المدرس أن يسعى، رغم صعوبة هذه المهمة، إلى تقريب أفق القراءة في اللغة الأجنبية من أفق القارئ في اللغة الأم. إذ يمكنه أن يساعد هذا الأخير على محاكاة «القارئ المثالي» مع مراعاة الاحتياطين الآتيين:

• يرتكز الأول على مد القارئ بالعناصر التي تعوزه، لأن معرفته الموسوعية في اللغة الأجنبية ليست كافية لإدراك كنه النص الأدبي وحقيقته. فعلى المدرس إذاً أن يزود القارئ بالمعلومات التي ستجنبه الإنهاك بسبب الأنشطة الإدراكية التي سيشغلها أثناء القراءة (نظرة المرحلة ومواضعاتها الفنية وأجناسها الأدبية وأسلوبها وتعقد الحبكة... إلخ). وبهذا يمكن للتلميذ أن يقرأ النص بشكل أفضل مادام يقدر على تحديد علاقاته بالمرحلة والطقوس الاجتماعية وعناصر المعرفة الضرورية في وضع الفرضيات التأويلية (انظر اقتراحات كولدنستين Goldenstein 1990 في فصل «العودة إلى التاريخ» ص: 103).

• ويستند الاحتياط الثاني، إلى اقتراح نصوص وأنشطة مع مراعاة كفاية القارئ: هل ينبغي أن يقرأ في اللغة الأجنبية مالا يقرؤه بلغته الأم؟ هل ينبغي إجباره على قراءة ما لا يهمه أصلا؟ هل من الممكن أن نطمح في أن يتعلم كيفية القراءة إذا لم يكن قد قرأ نماذج كثيرة من النصوص؟ لذا على المدرس أثناء إعداد نص مختار أن يطرح الأسئلة الآتية:

- ما هو الحد الأدنى من الفهم السردي Compréhension narrative الذي يلزم أن يتوفر عليه المتعلم، أي المعلومات عن الحكي وتعاقب الأحداث التي تتيح الإجابة على: أين حدث هذا؟ وما الشخصيات المشاركة في الحدث؟ وما مشكلتها؟ وما النهاية التي آلت إليها الأحداث؟

- ما العناصر الثقافية التي قد تشوش فهمه؟

- ما السيناريو الأساس الذي يتمحور حوله السرد، ويمكن أن يمثل نقطة انطلاق للقارئ؟

- ما العناصر المتضمنة في الوضعية الأولى التي تموضع النص في «عالم ممكن» بإعطاء معلومات عن الإطار والشخصية/ يات والسارد، ووضعية البدء التي ينطلق منها الحدث؟

- ما جنس النص وما هي المشيرات الدالة على هذا الانتماء؟ وإذا كان النص قصةً قصيرة، ما هو «نوعه الفرعي»- قصة هزلية، عجائبية، بوليسية، أم من الخيال العلمي... ؟

2-2- الخيارات البيداغوجية لقراءة النص الأدبي:

إذا كان من الصعب استعادة البعد الأول للقراءة الأدبية الذي كان لها في اللغة الأم، فمن الممكن تعديل هذا التصور رغم ذلك اعتمادا على بعض «المبادئ البيداغوجية»:

- **النصوص الكاملة:**

يلزم اختيار النصوص الكاملة بدل الأجزاء المنتقاة. إذ إن القارئ/ التلميذ، حينما يواجه هذه الأخيرة، يظل محتاجا أن يلخص له الأستاذ أو الكتاب المدرسي بداية النص أو تتمته. فالطالب لا يلج عالم

النص كله، ولكن إلى عينة منه فقط. وهذه الملاحظة تثبط همة المدرسين، نظرا لتخوفهم من عدم كفاية الوقت للاشتغال على نص كامل ؛ ويرغبون بالأحرى في إبراز عينات من الأساليب والعصور والأنواع الأدبية. طبعا إذا آثرنا أحيانا معالجة نماذج أدبية للأسباب الآنفة الذكر، فإن تعلم القراءة الحقيقية لن يتم إلا عبر قراءة الأعمال الكاملة لكي يتمكن المتعلم من تتبع الحكي، وعبر الاتكاء على مشيرات النص المتتابعة لضبط دلالته.

إن القراءة الأدبية، بدون أي شك، هي هذا التقدم في النص الذي ينبني به المعنى، أو تمنحه المشيرات التي توجه حتى نهايته.

• **الخطاطة السردية:**

إن النصوص التي يتم اختيارها ينبغي أن تكون مبنية حسب خطاطة سردية «سهلة المنال». لذا من الأفضل منح الأولوية للسرود التي يمكن أن تُحكى أو تُلخص فتفسح المجال للترقب بشكل يحافظ به على انتباه القارئ الذي يكون في بداية تعلمه أكثر حساسية لـ»البنية الحدثية» من الكتابة، بسبب كفايته اللغوية الناقصة. لقد أكد بارت (1966) أن السرود توجد في كل الأمكنة، في الأفلام والوقائع، والقصص المصورة. وهذا يعني أن للقارئ نوعا من المعرفة الأولية بالحبكة تمكنه من تطوير سيناريو ما إزاء أية وضعية. كما أن كفايته الموسوعية تساعده على ولوج عالم القصة بشكل أفضل، وعلى وضع فرضيات عن النهاية تبعا للقصص التي حكيت له سلفا.

• **اختزال المجهول:**

من المألوف الاستناد إلى معارف القارئ السابقة وكفايته المرجعية (معرفته بالموضوع المعالج في النص كما رأينا ذلك) في قراءة النصوص

غير الأدبية. فكيف هو الأمر بالنسبة لقراءة النص الخيالي الذي يتصف باستحالة توقع ما فيه، وبحرية الكاتب في إبداع قصته؟.

لا يملك القارئ قبل البدء في قراءة رواية أو قصة قصيرة أي فكرة عن العالم الممكن الذي سيدخله بعد لحظة. ويمكن اختزال «مناطق المجهول» Zones d'inconnu:

أ- بنبذة يلقيها المدرس عن حياة الكاتب والمعرفة الممكنة عن عالمه الخيالي، وقد يبحث عنه التلميذ/ القارئ أيضا في كتب الأدب. فقبل قراءة موبسان Maupassant سيعرف أن عالمه الروائي يرتبط بعالم النبالة الفلاحية النورماندية الذي سيصادف فيه سيدات وخادمات، وأن موضوعات العلاقات الزوجية أو الموازية والعلاقات الغريبة والعجيبة تتواتر فيه كثيرا.

ب- بالعنوان الذي يُمَكِّنُ في بعض الحالات، من وضع فرضيات حول محتوى القصة، بشرط أن يكون عنوانا ذا علاقة واضحة بالنص. ف «Mon oncle Jules» لموبسان يجعلنا نتوقع الدور المركزي الذي ستلعبه شخصية Jules من منظور سارد (هو ابن أو ابنة أخته أو أخيه). والعنوان «Oh voleur, voleur, dis moi la vie qui est tienne?» لـLe Clezio يظهر أن الحكي يدور حول حياة لص وربما مأساته. لكن عناوين أخرى مثل La Cafetière لتيوفيل كوتيي Theophile Gautier لا تفهم إلا بعد قراءة النص.

ج- بالاطلاع على عناصر النص الموازية التي تعتبر مشيرا دالا إلى نوع النص المقروء، وتسمح بتهييء دقيق للفهم: هل يتعلق الأمر بالخرافة التي تنتظر فيها مظاهر غرائبية، أم بقصة من الخيال العلمي ذات موضوع طوباوي، أم بنوع غرائبي Genre fantastique تتداخل فيه

العناصر العجيبة بالحياة العادية؟ إن عقد القراءة يتم التوافق عليه حسب الجنس الأدبي؛ فالسيرة تجعل القارئ ينتظر عناصر حقيقية عن حياة رجل مشهور، والرواية البوليسية تتضمن وقائع جريمة ينبغي اكتشاف مقترفيها استنادا إلى أدلة وبراهين... إلخ.

د- بتعلم فحص النص قبل قراءته. وفي هذا الصدد ننصح المتعلم بتصفحه قبل البدء في القراءة، وتحديد حجمه (ولو أننا نحرص عادة على اقتراح نصوص لا تتجاوز عشر صفحات إلى خمس عشرة صفحة)، وفحص أجزائه (الفصول). كما أن القارئ قد يفحص الحوارات ونسبة حضورها وتكرار بعض العلامات الطباعية (نقط الحذف، المزدوجتان، علامات التعجب... إلخ)، وينظر إذا كان النص يتضمن أسماء أشخاص، تواريخ أو أرقاما حتى قبل أن يشرع في قراءته. والقارئ بهذا الشكل، حينما يبدأ في قراءة القصة يستأنس بها ولا يدخل في عالم مجهول لديه كليا.

• **استخراج السيناريو:**

تبنى النصوص الأدبية في الغالب، حول سيناريوهات متوقعة كما بين امبرتو إيكو Umberto Eco (وتوقعية هذه السيناريوهات لا تزيل أهمية النص، لأن السيناريو ليس إلا بنية عميقة تمنح لها دلالات مختلفة، كما أن الكاتب قد يخرق أفق انتظار القارئ). وهكذا يمكن أن نحاول الاقتراب من النص باستدعاء قدرة القارئ على تحديد السيناريو وتوسيعه. مثلا لو كانت وضعية الانطلاق هي: شاب يرغب في النجاح في مهنة عزف البيانو، لكنه يسمى Bidoche في مجموعة «Le coq de bruyère»، لمشيل تورنيي (Michel Tournier) فإنه يمكن تخيل السيناريو الذي قد يوسع

حول الصعوبة التي يثيرها اسم ذو علاقة غير وطيدة بالحياة الفنية. وإذا التقى السارد في La Cafetière بفتاة شابة، فستتخيل أنها ستكون جميلة وجذابة وأن الحب قد يربط بينهما.

ويشرح أمبرتو إيكو مفهوم التعاون النصي Coopération textuelle هذا بالشكل الآتي: توجد سردية طبيعية Narrativité naturelle، وهي سردية قصص الواقع (الوقائع مثلا)، وسردية اصطناعية Narrativité artificielle، وهي سردية العالم الأدبي المتخيل، بيد أن هذين العالمين مترابطان بوشائج وطيدة. فالكاتب يعتمد على موسوعة قارئه المتغذي بالسرود الطبيعية. ودون الخوض في التفاصيل الجزئية كلها، فإن القارئ هو الذي يملأ البياضات بالمعلومات التي توفرها الأحداث أو ردود الأفعال التي تقع في عالمه المألوف.

تبدأ قصة Dermuche لمارسيل أيمي Marcel Aymé بـ: «قتل أسرة من ثلاثة أفراد للاستيلاء على آلة موسيقية كان يرغب في امتلاكها منذ سنوات عديدة. فصاحة الوكيل M. Le boeuf السريعة كانت زائدة، أما فصاحة M.Bridon المدافع فكانت غير مفيدة».

ليس يخفى على أحد أن القاتل قد تم توقيفه وأنه يوجد حاليا بين يدي العدالة. فالقارئ يفترض ذلك انطلاقا من العلاقة التي يقيمها حتما بين الجريمة والعدالة.

إن التعاون النصي هو عملية إسقاط القارئ لما يمتلك من المعرفة عن العالم على النص. فثمة تفاعل بين النص والقارئ، لأن لهذا الأخير سيناريوهات عقلية وفق الوضعيات التي يواجهها.

بناءً على هذا، يستطيع المدرس الاعتماد على السيناريوهات التي قد يقوم قارئ ذو ثقافة مماثلة بتحريكها أثناء القراءة باعتبارها مساعدة على الفهم. ويمكن استحضارها بتحديد عناصر السيناريو مثل:

- الشخصيات: أب/ ابن.
- المكان: الصالون.
- الزمن: منتصف الليل.
- الحدث: المساعدة على إنجاز الفروض المنزلية.

وستصبح هذه العناصر سيناريو قصة مارسيل أيمي «Le Proverbe»، التي يحصل فيها الأب على نقطة سيئة للغاية في النهاية.

• **التعريف بالسجلات الأدبية:**

يمكن إعداد التلميذ لمقاربة النص الأدبي أولا بمعالجة النصوص غير الأدبية التي تتقاطع مع الخطاب الأدبي في بعض السمات، بشكل نجعله ينتبه إلى الفرق الدقيق بين الأدبي وغير الأدبي. ومن هذه النصوص:

أ- الواقعة:

وتسمح بالتعريف بتسلسل الحكي. وقد أكد رولان بارت (1964) في «بنية الواقعة» «Structure du fait divers» أنها مثل القصة تبني عالما مستقلا، وتحتوي على شخصيات وأشخاص واقعيين. وهذه الشخصيات/ النمطية تؤدي أدوار الضحية الجاهزة...إلخ. إن قراءة الواقعة يمكن أن تعين في البحث عن النسيج الحدثي للسرد. وسنستلهم من مقال بارييو Barillaud وآخرين (1985) لاستكشاف النص من أجل:

- التمكن من وضع قائمة الصفات التي تحدد الدور.
- البحث عن أماكن الانحراف «فضاءات الجنوح».
- معاينة مصدر المعلومة (من يتكلم) ومن يجعل الشخصيات تتكلم (لأن الأمر يتعلق غالبا بتخيل. فالصحافي لم يكن بطبيعة الحال آنها، حاضرا...). إضافة إلى النظر في الكيفية التي نقل بها الخطاب (مباشر/ غير مباشر).

- البحث في ما إذا كان هناك أبطال آخرون كالجيران، أو المسافرين، أو الزملاء...

ب- المقاطع الوصفية:

قد نجدها في دلائل السياحة، أو في المقالات الصحفية التي يمكن مقارنتها بالوصف الأدبي كما في مستهل رواية باسكال كينيارد «Pascal Quignard» Le Salon de Wurtemburg: .

«كانت الحجرة التي تستعملها Seinécé في St- Germain-en-Laye مضيئة بشكل عجيب، وتقع في الطابق الأول. كانت بناية ضخمة من بنايات بداية القرن العشرين، مرصة في الحديقة بسلم ثقيل محاط بأكاليل صغيرة، بلياللك دقيقة جدا وورود. وتطل نافذتاها العاليتان على البندق وتشرفان على حقلين وغابة. وكانت الآنسة Aulier قد احتكرت باقي الطابق والغرف في الجزء الأعلى».

ما يميز هذا المقطع عن الوصف «الموضوعي» هي الإشارة إلى الشخصيات Seinécé والآنسة Aulier. وعلاقتهما بالمكان مع استعمال زمن الماضي غير المكتمل (L'imparfait)...

ج- الحوارات المكتوبة غير الأدبية:

وتتيح قراءتها التدرب على تحديد بنية المحادثة (البداية، النهاية، أفعال الكلام)، والأثر المحصل عليه والمعلومة التي تمنحها عن المتكلم.

د- بورتريهات النجوم في الصحافة :

مثل تلك البورتريهات (Portraits) المبثوثة في جرائد الشباب، والتي تشير إلى مراحل حياة مطرب أو ممثل. ويمكن أن نشتغل في القسم بالنص بشكل نوضح فيه مسار نجم تبدو حياته فيه مثل حكاية. ففي البداية كان

البطل النجم فقيرا وبئيسا، ولا شيء ينبئ بإمكانية وقوع حدث غريب. ذات يوم (إنها الصدفة الكبيرة) تم الحدث غير المنتظر الذي تؤكده الجملة المتكررة في أحاديث النجوم المستجوبين «أنا محظوظ». رغم ذلك فقد واجه عراقيل استوجبت منه العمل والجد، ولم يكن ذلك بطبيعة الحال سهلا، ثم أتت النهاية التي تكون في غالب الأحيان سعيدة.

ويمكن إثارة انتباه القارئ إلى الخصائص الخطابية للصورة (انظر هامون Hamon 1972): سنصادف مفاهيم مثل التضمين والتشابه. كما نجد موضوعا عاما وسلسلة من الموضوعات الفرعية المتضمنة فيه: الوجه ← العيون، الفم، إلخ. لأن الوصف يتبع ترتيبا محددا إذ يبتدئ من الجسمي إلى النفسي، من القريب إلى البعيد. ويقتضي الأمر محاولة اكتشاف هذا النظام.

وأخيرا توجد «توقعية معجمية»، فحينما نصف ننتظر استعمال كلمات بعينها في تحديد سمات الشخص وحركاته ووجهه... إلخ.

- **اعتماد المنهجية التفاعلية:**

نطلب من القارئ وضع فرضيات تأويلية عن النص الذي يريد قراءته. ويستهدف الاشتغال على الوضعية الأولى إثارة فضول القارئ الذي يتشوق إلى معرفة كيف تطورت الحبكة وفق توقعاته الخاصة؟ ووفق توقعات زملائه في الفصل؟ سنكد في تحفيزه وتشويقه لقراءة القصة، غير أن هذا الاهتمام مهدد بالزوال إذا لم تكن عناصر الفهم كافية. لأن التشويق يكمن في نقطة الاحتكاك بين عناصر السيناريو المعروفة وبين العناصر غير المتوقعة.

يجب أن نشجع التفاعل بين القارئ والنص، وهو تفاعل قد يأخذ أحد الأشكال الثلاثة الآتية:

أ- التفاعل في الاتجاه قارئ ← نص: يجب ألا يُنْظَرَ إلى النص باعتباره أثراً ذا معنى محددٍ سلفا ولم ينتبه القارئ إليه ؛ ولكن باعتباره نصا ينقل معنى يجب بناؤه. لذا سنطلب من القارئ، أثناء القراءة التي يمكن إيقافها في اللحظات المناسبة، أن يبني فرضيات عن الوضعية، عما سيحدث، عن الأسباب والنتائج ؛ ونطلب منه تأويل موقف شخصية، واقتراح سياق آخر للأحداث، وتخيل تتمة للقصة.

ب- التفاعل في الاتجاه نص ← قارئ: إن للنص أثرا في القارئ. وهذا الأخير يستطيع أن يعرب عما يحس به، وكيف سيتصرف هو، وبإمكانه أن يتماهى مع شخصية من الشخصيات، ويقول ما أثاره فيه الحكي، إذا ما قام بتجربة شبيهة.

ج- التفاعل بين أعضاء الفصل: الذين يقارنون فرضياتهم المتباينة فيما بينهم. لهذا سنشجع العمل بالمجموعات المكلفة بمهمات مختلفة (فمجموعة أولى تنجز بحثا عن الأماكن، وأخرى عن أقوال الشخصية، وثالثة عما قيل عنها، ورابعة عن تدخلات السارد...)، وهذا يفسح المجال أمام المجموعات لتسجيل نتائج أبحاثها وتبادل الآراء في ما بينها.

وهكذا فإن النص ليس موضوعا خارجيا يصعب الاقتراب منه فحسب، ولكنه نص نستولي عليه ونتورط فيه ولنا الحق في التعليق عليه.

3- مسار القراءة:

إن خطوات هذه المنهجية التفاعلية يجب أن لا ينظر إليها باعتبارها خطوات صارمة وثابتة، بل إنها تقترح للممارس طريقة ممكنة تأخذ بعين الاعتبار المستهدف/ التلميذ والنص معا. ونعرض في ما يأتي مسار قرائيا يتضمن أربع مراحل:

أ- **ما قبل القراءة:** وهي مرحلة الملاحظة الشاملة للنص، والتوقع والتفكيك. ويتم ذلك بقراءة محلقة أو إعداد للقراءة.

ب- **استكشاف الوضعية الأصلية:** يحدد خلالها إطار الحكي من أجل صياغة الفرضيات وخلق رغبة في القراءة لدى المتلقي.

ج- **القراءة/ اكتشاف النص:** الذي يتم عبر تقطيعه إلى وحدات أو عبر سلسلة من الأبحاث انطلاقا من توجيهات تروم جعل التلميذ يكتشف المعنى بوساطة مشيرات متنوعة (الشخصيات، الحوارات، الأماكن، صيغ السرد، المعجم... إلخ).

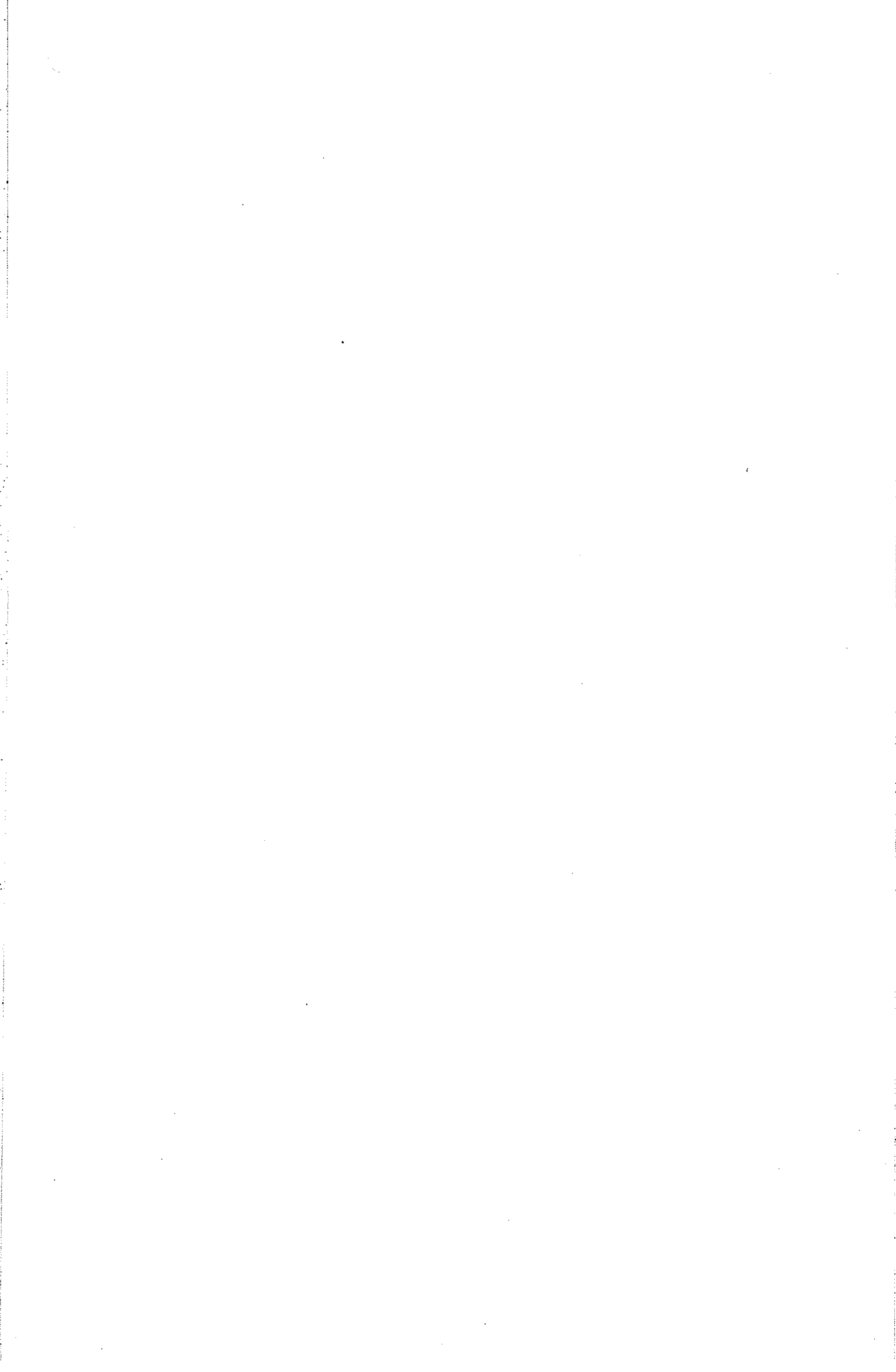
د- **القراءة البعدية:** وتسعى إلى إعادة خلق شروط القراءة باللغة الأم، التي يتبعها غالبا التعليق (نحكي ما قرأناه، نعبر عن رأي، ننصح بالقراءة أو بعدمها). ذلك أن طموحنا هو تشجيع القارئ على الاستجابة للنص...

قلق القراءة (*)

---

* المصدر:

Antoine compagnon: *L'Angoisse de livre*, in magazine littéraire, N°400 juillet-août 2001, Paris, 1986, pp: 18-19.



لقد جرى الحديث لفترة طويلة في النقد الأدبي عن لذة القراءة بوصفها شكلا من أشكال علاقة القارئ بالنص. ونظرا لما تعرفه القراءة من تراجع وانحسار، نلجأ غالبا إلى مفهوم اللذة كحصن حصين للدفاع عنها وفرضها وسط أنشطة وليدة الحضارة المعاصرة. إلا أن أنطوان كومبانيون Antoine Compagnon (أستاذ الأدب الفرنسي في جامعة باريس IV السوربون، وفي جامعة كولومبيا) في هذا المقال «قلق القراءة» ينتقد هذا الفهم المتسرع، وهذا التوظيف غير المأمون العواقب، مستعينا برصد علاقات كتاب وشخصيات بالقراءة لينتهي بعد التحليل إلى أن لهذه الأخيرة لذة، لكنها لذة متعبة ومنهكة. وميز، بناء على ذلك، بين نوعين من الكتب:

- كتب تقرأ بسهولة، فلذتها إذاً عابرة ولا تستحق عناء القراءة أصلا.
- وكتب تتعب القارئ وتتطلب منه جهدا. وفضلا عن ذلك تتغير أسسه وأذواقه ورؤاه.

ولعل أنطوان كومبانيون يمتح هنا من ثنائية رولان بارت الشهيرة: اللذة/ المتعة. فنص اللذة هو «ذلك الذي يرضي، ينعم، يعطي المرح، ذلك الذي يأتي من الثقافة، ولا يقطع معها. إنه مرتبط بممارسة مريحة للقراءة». ونص المتعة هو «ذلك الذي يضع في حالة ضياع، ذلك الذي يتعب

(ربما إلى حد نوع من السأم)، مزعزعا الأسس التاريخية، الثقافية، النفسية للقارئ، صلابة أذواقه، قيمه وذكرياته، ومؤزما علاقته باللغة»[1]. وهو نفس ما توحي به ثنائيته الأخرى، حين ميز بين النص المقروء Lisible وهو النص الذي «كتب بقصد توصيل رسالة محددة ودقيقة ونقلها. كما أنه يفترض وجود قارئ سلبي تقتصر مهمته على استقبال وإدراك الرسالة»، وبين النص المكتوب Scriptible وهو «الذي يقتضي تأويلا مستمرا ومتغيرا عند كل قراءة»[2].

إن المتعة بالمفهوم البارتي هو ما يسميه أنطوان كومبانيون «قلق القراءة». والكتب التي تتعب هو ما أطلق عليه بارت «النص المكتوب». ورغم قصر واختزالية هذا المقال، فإنه ثري بالمعاني والإيحاءات، ويستلزم من القارئ معرفة موسوعية بالأدب الغربي بصفة عامة (الفرنسي والإيطالي) والإنتاج السردي بصفة خاصة. لهذا ارتأينا تقديم بعض التعريفات الضرورية للشخصيات الروائية المذكورة حتى يتسنى لنا التجاوب مع النص. وفيما يلي ترجمته:

يفضل كثيرون اليوم التركيز على لذة القراءة، ويعد ذلك جزءا من الأفكار المعاصرة المتداولة؛ فمثلا للدفاع عن الكتاب ضد إغراءات الصورة وفتنتها وضد مد كل ما هو إلكتروني، يلجأ علماء التربية إلى التنويه باللذة باعتبارها ألف القراءة وياءها. كما تراهن عليها الأدبيات الرسمية حول اللغة الفرنسية في السلكين الإعدادي والثانوي لإنقاذ القراءة من التراجع أمام التلفزيون والسباحة الشراعية والمخدرات. ولئن كانت المقاصد والنيات التي توجه هذا المسعى حسنة، فإنه محفوف

1- بارت 1982، ص.25-26-27 عن عمر أوكان، لذة النص أو مغامرة الكتابة لدى بارت.. إفريقيا الشرق 1991. ص.45.

2- د. ميجان الرويلي و د. سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي. الطبعة الثانية. المركز الثقافي العربي 2000- ص.182.

بمغالطات كبيرة. إذ لا خلاف حول وجود لذة القراءة، ولا سبيل إلى إنكارها ونفيها؛ فهناك لذة الاستغراق في عالم الرواية، ولذة ملامسة لغة الشعر، ولذة رؤية الزمن يتقلص إلى لحظة خاطفة في الخيال، كما توجد لذة فهم الذات والوجود. لكنها ليست لذة غير مؤذية تماما، وإنما هي لذة تستلزم مُقَابِلا. فلماذا وكيف يتم إخفاء ارتباط القراءة بالسأم والقلق إلى درجة أتساءل فيها أحيانا إن لم يكن المكتئبون بمفردهم هم القراء الوحيدون والحقيقيون؟

لاحِظْ مونتيني مثلا، هذا النموذج من القراء الذي يأوي إلى مكتبته كي يقرأ، يجد نفسه و«يستكين ويهدأ» كما قال. إلا أنه بدل أن ينال قسطا من الراحة وهدوء الروح، تنتابه صحبةَ الكتب الأوهامُ والقلقُ و«الغرابة القاتلة»، أي الكوابيس باختصار. وإن أخذ يكتب، فلأن القراءة تؤلمه وتنغص راحته؛ وعوض أن تهدئه تقلقه؛ وعوض أن تمنحه اليقينيات والتوازن والارتخاء تزعزع النزر اليسير من اليقين الذي يمتلكه عن الحياة وعن الموت بالخصوص. ولم يستطع أن يبوح في كتابه «Des livres» إلا بعد مواربة والتواء: «لا أبحث في الكتب سوى أن تمنحني لذة من خلال تسلية مرضية». إن مونتيني يتحدث عن لذة، إلا أنها ليست سهلة المنال تماما، وإنما تدرك بعد مجاهدة وعناء، وتقود إلى الكآبة.

ولاحِظْ كذلك مدام بوفاري[3] التي كانت قراءاتها تخفف عنها تبرمها من حياة الدير والريف، قبل أن تقودها إلى الانتحار. فكل ما كرهته، وما عشقته باعثهما الكتب. والحال أن القراءة خطيرة، ف «حياتها المضطربة والمدمرة قد شكلتها الكتب» كما قال رولان بارت.

---

3 – مدام بوفاري: هي الشخصية المحورية في رواية لجوستاف فلوبير معنونة باسمها، وهي شخصية لم ترض بواقعها وارتبطت بعوالم القراءة والفن. فعاشت أزمة بسبب عجزها عن تحقيق كل تطلعاتها، فلجأت إلى الانتحار.

لقد ماتت مدام بوفاري بسبب قراءاتها مثل باولو وفرنسيسكا [4] اللذين تحابا تأثرا بلانسِلو وكوينيفر [5] أثناء قراءة روايات المائدة المستديرة «La Table ronde»، واللذين خلدهما دانتي في جهنم [6] Enfer. ويضيف بارت «جلنا -إن لم نكن كلنا- بوفاريون». نعم إن القراءة لذة، لكنها لذة قاتلة.

وَلاحِظْ مارسيل بروست أيضا الذي ربط في كتابه «أيام القراءة»، وبصفة نهائية، القراءة بالأيام الطويلة المبهمة من العطل المدرسية أثناء الطفولة. صحيح، إن بروست كان يصف القراءة بكونها لذة خارقة تبدو أمامها جميع أنشطة التسلية مثل عقبات: «هذه القراءات المنجزة في أوقات العطل، والتي كنا نخفيها في قراءات ساعات، النهار الهادئة والمصونة بما يكفي لتوفير الجو المناسب لها». لكن ما يتحدث عنه فيما بعد هو مع ذلك تجربة مكدرة، لأن ما يتذكره هو «الأيام المتوارية» والرأي الشائع الذي أحاط بالقرءاة وأطالها وضايقها أكثر من الكتب: «ربما لا توجد أيام من طفولتنا عشناها كاملة أكثر من تلك التي اعتقدنا أننا لم نحياها، أي تلك التي قضيناها في قراءة كتاب نفضله».

---

4 - باولو وفرنسيسكا: فرانسيسكا نبيلة إيطالية خلد دانتي حبها التراجيدي. وهي ابنة كويدو بولنتا سيد رافينا، تزوجت بجيوفاني مالاتيستادي ريمي وذلك لترسيخ التحالف بين أسرتيهما. أصبحت عشيقة لباولو أخ جيوفاني الأصغر. وعندما اكتشف زوجها علاقتهما قتل العشيقين. وقد احتفى دانتي بالحب الذي كان يربط بين باولو وفرنسيسكا في فصل من الكوميديا الإلهية (Enfer، الأغنية V).

5 - لانسِلو وكوينيفر: لانسِلو أحد فرسان «المائدة المستديرة» شغف بالملكة كوينيفر زوجة الملك أرتوس وعانى بسبب ذلك الحب، مصائب عديدة رواها Chrétien de Troyers في «Lancelot ou le chevalier de la charrette» إحدى روايات المائدة المستديرة والتي تتكون من خمسة أجزاء وهي:

Eric et Enide, Cliges, Lancelot ou le chevalier de la charrette, Yvatin

و Perceval الذي لم ينهه الكاتب بسبب موته.

6 - Enfer تتكون الكوميديا الإلهية للكاتب الإيطالي دانتي من ثلاثة أجزاء وهي: L'Enfer، Purgatoire، وParadis. وفي الجزء الأول، الأغنية V تحدث دانتي عن باولو وفرنسيسكا.

إن زمن القراءة، في رأي بروست، هو زمن الطفولة اللامحدود ؛ زمن يشمل 14 يوليوز،15 غشت، بداية أكتوبر، عيد القديسين، عيد الميلاد، عطلة الربيع ؛ وهي مدة طويلة يجب أن تؤثث وتختزل، زمن تعيده أيام الأحد مكثفا مع كآبة نفس وانقباض صدر وسط ما بعد الظهيرة. فمن منا لا يتذكر طفولته كزمن لانهائي، خفي وبدون طائل؟

إن القراءة لذة: لذة مونتيني، لذة بوفاري، لذة بروست ؛ إلا أنها لذة يلازمها السأم والضجر، لذة تظهر مثل مذكرة فارغة – ما سماه فلوبير Marinade[7]– ويتلوها كذلك القلق بمجرد الانتهاء من الكتاب. ولم يكن بروست يجهل هذا أيضا، حين عالج حالة الضياع التي تعقب لحظة الانتهاء من قراءة كتاب. لقد أدرنا الصفحة الأخيرة «كانت سجون بارم فارغة»*، «لقد نال وسام الشرف»*، «لنَكُف عن الحديث عنه»، فنحس بأسف عميق وبدون عمل ؛ فنتأمل في فراغ. لقد واصلنا القراءة حتى الساعة الثانية أو الثالثة صباحا في فراش النوم مخالفين تعليمات الآباء، ومتكئين على مرفق ثم على آخر من شدة التعب وفي حالة قصوى من التوتر، والآن لقد مات جوليان. والروايات تنتهي غالبا بالموت –«أغتسل فأشرع في المشي بمحاذاة سريري» كما يقول بروست لتهدئة الانفعال والتأثر– وسيكلفنا ذلك ليلة أخرى من الأرق.

وهذا ينطبق كذلك على بداية القراءة المكدرة بدورها، فخلال صفحات عديدة: ثلاثين، ستين، مائة ولا أتمكن من الاندماج في عالم الرواية ولا أشعر بأي ألفة معه.

---

7 – : Marinade هي عند فلوبير لحظة فراغ الذهن ونضوبه بعد اشتغال مضن بالكتابة «لقد انزوى فلوبير في كرواسي في الخامسة والعشرين من عمره. وفي هذا الانزواء كان لا يفارقه في مكتبه الأثاث الضروري (الفراش) الذي يستلقي عليه عندما يكون ذهنه فارغا: وهذا ما كان يسميه marinade» (حوار مع رولان بارت: أزمة الحقيقة، عن ماغزين ليتيرير. عدد: 108. يناير 1976).

* لكانت سجون بارم فارغة: نهاية رواية La chartreuse de Parme لستندال.

* لقد نال وسام الشرف: نهاية رواية Madame Bovary

ثمة كتب نَلِجُها بسهولة وهي على الأرجح كتب لا تستحق عناء القراءة. وبالمقابل هناك كتب لا تفارقك فيها الحيرة الأولى، كتب تريد منك أن تتخلى عنها، وإذا ما ثابرتَ وتجلدتَ، فستتضايق إلى حد كبير. لقد حاولتُ قراءة بعض الكتب عشرين مرة دون تجاوز عتبة اللذة. مثلا وددتُ خلال سنوات كاملة إنهاء قصص لموريس بلانشو، وفي كل أحد بعد الظهيرة، حوالي الساعة الخامسة -الساعة السوداء- أشرع من جديد في قراءة «الانتظار» «L'attente»، النسيان «L'oubli» وكل مرة أتيه في أرض قفر، من الصعب عليَّ اختراقها إلى حد أنني اعتقدت أن مقصدية هذا الكتاب هو تضليلي، ومنعي من جني أي لذة قبل القراءة وبعدها وأثناءها كذلك.

وهكذا، فإن القراءة محاطة بالقلق: قبلها وبعدها وحولها وأثناءها. وما عدا ذلك فدعاية مغرضة تريد أن توهمنا -خصوصا التلاميذ بغية إرضائهم- بأن القراءة لذة خالصة تستهلك بسرعة كما لو أنها سهلة المنال. والنتيجة أنهم بعد كتب الطفولة ينفرون من الكتب التي تضنيهم وتجهدهم.

تَذَكَّرْ أوَّلَ لذة حصلتَ عليها من القراءة ؛ فأثناء تلك الواقعة الأولى، شيء ما قد غَيَّرك، ولم تعد كما أنت قبلها مثل باولو وفرانسيسكا.

طبعا، يوجد نوعان من الكتب: كتب تخرج منها متغيرا للأبد وكتب أخرى عكس ذلك. والكتاب الذي يتركك كما أنت ليس في الحقيقة، كتابا جديرا بالقراءة.

فهرس المحتويات

تدريس الأدب 13
النص الأدبي وبيداغوجيا الاكتشاف 23
بيداغوجيا البنية 31
بيداغوجيا الانزياح 45
المعرفة والفهم 57
اللغة : الشفهي والمكتوب 75
إقراء النص الشعري الحديث 83
إقراء النص السردي 93
قلق القراءة 111

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2011
159 مكرر ، شارع يعقوب المنصور ، الدار البيضاء
الهاتف : 04 95 25 0522/ 13 98 25 0522
الفاكس : 20 29 25 0522/ 80 00 44 0522
مكتب التصفيف الفني : 54/ 53 67 29 0522
البريد الإلكتروني : E.mail : africorient@yahoo.fr

تدريس النص الأدبي

من البنية إلى التفاعل

هذا كتاب جُمعت مقالاته بعد أن تفرقت في منابر مختلفة؛ وخيرا فعل المؤلف بجمعها لتحصل الفائدة من ترجمتها أو كتابتها. هذا كتاب يطرق موضوعا من أخطر الموضوعات، وخطورته تكمن في أنه يلقي حجرة في بركة قليلون هم الراغبون في تحريكها.

إن أحد مظاهر جدية الكتاب تترجمه الخبرة التي توافرت لمؤلفه بالمكابدة والمثابرة تدريسا وترجمة وتأليفا. ولذا فاختياره المقالات المضمومة بين دفتي الكتاب تستجيب لهذه المطالب مجتمعة. ومن حسنات الكتاب أنه أحاط بمشكلات تدريس مختلف أنواع الخطاب الأدبي (الشعر والسرد والدراما). ومن حسناته أنه ضمّنه بعضا من تجربته في تدريس الأدب وإنصاته إلى أسئلة التلاميذ المحرجة والمربكة؛ فحوّلها إلى موضوع للتفكير بدل إهمالها، كما جرت به العادة.

محمد خطابي

لحسن بوتكلاي

أستاذ مبرز، مُكوّن بالمركز التربوي الجهوي إنزكان.

صدر له:

- تشييد التعلمات نحو منظور جديد، 2008.
- بيداغوجيا الإدماج الطبعة الثانية (إعداد وترجمة)، 2009.
- بناء الكفايات انطلاق من المدرسة (ترجمة)، 2004.
- تدريس الاختلافات (ترجمة)، 2004.

له مقالات في جرائد ومجلات وطنية وعربية.



PETER HALLEY
Optimizer (optimiseur), 1998

ISBN 9981-25-697-8

9 789981 256972